

*«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК*

**Главный редактор:*****В. А. Беловолов*****Председатель  
редакционной коллегии:*****П. В. Лепин*****Редакционная  
коллегия:**

***А. Ж. Жафяров***  
***С. П. Беловолова***  
***В. С. Нургалеев***  
***В. А. Ситаров***  
***Т. Н. Петрова***  
***Т. К. Клименко***  
***А. А. Чернобров***

**Председатель редакционного совета:*****В. А. Слостенин*****Редакционный совет:**

***Р. М. Асадуллин (Уфа)***  
***С. А. Гильманов (Ханты-Мансийск)***  
***Д. А. Данилов (Якутск)***  
***В. А. Дмитриенко (Томск)***  
***И. Ф. Исаев (Белгород)***  
***В. П. Казначеев (Новосибирск)***  
***Н. Э. Касаткина (Кемерово)***  
***Л. Н. Куликова (Хабаровск)***  
***А. Я. Найн (Челябинск)***  
***В. М. Лопаткин (Барнаул)***  
***С. М. Редлих (Новокузнецк)***  
***Г. И. Саранцев (Саранск, Мордовия)***  
***Ю. В. Сенько (Барнаул)***  
***А. И. Субетто (Санкт-Петербург)***

ISSN 1813-4718

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати,  
телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации ПИ №77 – 16812 от 20.11.2003.

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу «Почта России» – 32358.

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

Ответственный секретарь: *Н. В. Кергилова*Оператор электронной верстки: *С. Ю. Артеменко*

Адрес редакции: 630126, Новосибирск, ул. Виллюйская, 28, НГПУ.

Тел/факс: 8 (383) 268-12-95, 268-11-55. <http://www.sp-journal.ru>E-mail: [journal.nspu@mail.ru](mailto:journal.nspu@mail.ru), [vabelovolov@mail.ru](mailto:vabelovolov@mail.ru)

Формат 70x108/16. Печать RISO. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 43,05. Уч.-изд. л. 33,74.

Подписано в печать: 05.06.08. Тираж 1000 экз. Заказ № 529.

ООО «Немо Пресс». 630001, Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 201. Тел.: (383) 292-12-68

*included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication of results of dissertations admitted to academic degrees of Candidate and Doctor*

**Editor-in-Chief*****V. A. Belovolov*****Editorial Board:****Chairman:*****P. V. Lepin*****Members:****A. Zh. Zhafyarov****S. P. Belovolov****V. S. Nurgaleyev****V. A. Sittarov****T. K. Klimenko****A. A. Chernobrov****T. N. Petrova****Editorial Council:*****Chairman: V. A. Slastyonin*****Members:****R. M. Asiadulin (Ufa)****S. A. Gilmanov (Khanty-Mansiysk)****D. A. Danilov (Yakutsk)****V. A. Dmitriyenko (Tomsk)****I. F. Isayev (Belgorod)****V. P. Kaznacheyev (Novosibirsk)****N. E. Kasatkina (Kemerovo)****L. N. Koolikova (Khabarovsk)****V.M. Lopatkin (Barnaul)****A. Ya. Nine (Chelyabinsk)****S.M. Redlikh (Novokuznetsk)****G. I. Sarantsev (Saransk, Mordovia)****Yu. V. Senko (Barnaul)****A. I. Subetto (St Petersburg)**

ISSN 1813-4718

The founder: Novosibirsk state pedagogical university. The journal is registered by the Ministry for Print, telebroadcasting and mass communication of Russian Federation.

SUBSCRIPTION INDEX IN THE CATALOGUE "MAIL OF RUSSIA" – 32358

© Novosibirsk state pedagogical university, 2008.

## СОДЕРЖАНИЕ

### Раздел I. Профессиональное образование

***В. А. Адольф, Н. Ф. Ильина.***

#### **Профессиональное становление педагога: сущность процесса и инновационная модель**

В статье анализируются подходы к определению понятия «профессиональное становление педагога», раскрывается сущность данного процесса. Авторами предлагается модель процесса профессионального становления педагога, ориентированного на инновационную деятельность, основанная на выстраивании индивидуальной траектории его движения в профессии.

**Ключевые слова:** профессиональное становление педагога, инновационная деятельность, индивидуальная образовательная программа.....25

***И. В. Леушина.***

#### **Иноязычная подготовка в техническом вузе и проблема профессиональной идентичности выпускника**

Иноязычная подготовка в техническом вузе рассматривается как один из важных факторов развития личности будущего профессионала, отмечается ее роль в становлении профессиональной идентичности человека.

**Ключевые слова:** иноязычная подготовка, профессиональная идентичность, социально-профессиональная компетентность, иноязычная инженерная деятельность.....33

***З. А. Дулатова, Е. С. Лапина.***

#### **Развитие культуры трансляции способов познавательной деятельности у студентов педагогических вузов в процессе изучения методов индуктивных рассуждений**

В статье рассматриваются вопросы формирования культуры трансляции способов познавательной деятельности, как базовой составляющей профессиональной педагогической компетентности, у студентов педагогических вузов на примере организации изучения индуктивных методов рассуждений.

**Ключевые слова:** подготовка педагога, культура трансляции способов познавательной деятельности, методы индуктивных рассуждений; методы установления причинно-следственных отношений.....41

***Е. В. Воробьева.***

#### **Комплексный подход к формированию творческого потенциала специалистов в сфере физической культуры и спорта**

В статье рассмотрена модель учебной деятельности цикла общепрофессиональных и специальных дисциплин, позволяющая активизировать и развивать процессы творческого мышления и воображения будущего специалиста в области физической культуры и спорта.

**Ключевые слова:** творчество, воображение, совершенствование педагогического процесса, технологии модульно-целевого подхода, модель исследовательско-эвристических игр, модель формирования творческого мышления и воображения посредством учебных задач.....55

**О. В. Денисова.**

**Динамика представлений студентов – медиков о своей будущей профессии на этапе профессионального обучения**

Статья посвящена актуальной проблеме идентификации студентов – медиков со своей будущей профессией в период профессионального обучения. В статье представлены результаты исследования, отражающие динамику представлений студентов медицинского вуза с 1 по 6 курс обучения о социально – экономических, операционно – технических и психологических особенностях своей будущей профессии.

**Ключевые слова:** профессиональное развитие личности, профессиональная идентификация, образ профессии, динамика образа профессии.....70

**И. Н. Аляева.**

**Преодоление трудностей в обучении студентов педагогического колледжа научно-познавательной деятельности**

В статье характеризуются сущность и особенности обучения студентов педагогического колледжа научно-познавательной деятельности. Автор выявляет и описывает учебные трудности, возникающие в процессе обучения студентов научно-познавательной деятельности и предлагает возможные способы их преодоления.

**Ключевые слова:** научно-познавательная деятельность, обучение научно-познавательной деятельности, учебные трудности.....78

**В. А. Фатеев.**

**Условия реализации личностно-ориентированного подхода в практике профессиональной подготовки педагога по физической культуре**

Основной целью профессионального обучения на всех ступенях непрерывного образования является подготовка квалифицированного, личностно-ориентированного специалиста, конкурентноспособного на рынке труда, компетентного, инициативного, свободно владеющего основами своей профессии, ориентированного в смежных областях деятельности, готового к постоянному росту до уровня мировых стандартов, социально и профессионально мобильного в постоянно меняющихся условиях социума.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, личностно-ориентированный подход, физическая культура.....83

**Раздел II. Концептуальные основания философии образования**

**Ф. Ш. Тергулов.**

**Слово о пространстве и времени**

Каждый из нас от рождения до смерти существует только в рамках этих двух факторов. И часто случается, что мы встречаемся с немалым количеством эффектов, которым не можем найти объективное объяснение. Изложенное автором может помочь в этом пытливым читателям.

**Ключевые слова:** пространство, время.....93

**Раздел III. Языковая культура**

**Ю. А. Комарова.**

**Образовательная программа как средство конструирования содержания обучения: дидактико-методическое рассмотрение процесса овладения специалистами иноязычной научно-исследовательской компетентностью**

Принципиальными характеристиками современных образовательных программ являются: преемственность, последовательность, интеграция и дифференциация. Эффективная

разработка образовательной программы является залогом оптимального отбора любого содержания обучения

**Ключевые слова:** горизонтальная и вертикальная организация учебной программы, учёт профессиональной специфики, преемственности ведущих и вспомогательных единиц содержания обучения.....107

*Л. П. Меркулова.*

**Роль содержания обучения иностранному языку в системе формирования профессиональной мобильности специалистов технического профиля**

Рассматриваются возможности формирования профессиональных компетенций и адаптивно важных личностных характеристик у студентов технического университета в процессе изучения иностранного языка за счет рационального структурирования содержания обучения

**Ключевые слова:** профессиональная мобильность, профессиональные компетенции, адаптивно важные личностные характеристики, содержание обучения, языковые способности, деловая игра, коммуникация, языковой барьер .....115

*Фэн Бо.*

**Особенности русского ударения, создающие трудности для китайских студентов**

Трудности в усвоении русского ударения для китайских студентов состоят в его количественном и качественном выражении, а также и в его подвижности.

**Ключевые слова:** ударение, просодия, китайское языковое сознание.....125

*К. Н. Борисова.*

**К вопросу о преодолении словообразовательных и словоупотребительных ошибок при обучении иностранному языку в национальной группе**

Статья посвящена вопросу преподавания иностранного языка с активным использованием словообразовательных элементов в национальной группе.

**Ключевые слова:** многонациональный, транспозиция, интерференция, неязыковой факкультет, словообразование.....130

*Е. В. Ушакова, Е. И. Охват.*

**Формирование техник речевой коммуникации у будущих учителей**

В статье поднимается педагогическая проблема формирования профессионально-речевой культуры будущих учителей с точки зрения развития у них определенных речевых умений и навыков, которые проявляются в соответствующих профессионально значимых речевых ситуациях, а также раскрываются некоторые аспекты формирования у студентов техник речевой коммуникации в профессиональном общении.

**Ключевые слова:** профессионально-речевая культура, речекультурные умения и навыки, письменная речь, устная монологическая и диалогическая речь.....136

#### Раздел IV. Формирование культуры личности

*В. И. Наролина.*

**Педагогические условия формирования межкультурной коммуникативной компетентности специалиста**

Рассматривается комплекс педагогических условий, способствующих формированию межкультурной коммуникативной компетентности студента и специалиста, как компонента единой социально-профессиональной компетентности, приобретаемой в высшей профессиональной школе.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникативная компетентность, инкультурация, аккультурация, проблемно-диалогический метод, компетентностный подход, педагогические условия, педагогические принципы.....146

**Н. И. Давыдова.**

**Социально-педагогическое сопровождение ребенка из неблагополучной семьи как форма комплексной работы школьного социального педагога**

В статье поднимается проблема социально-педагогического сопровождения ребенка из неблагополучной семьи. Определяются принципы и этапы работы школьного социального педагога по созданию программы индивидуального социально-педагогического сопровождения

**Ключевые слова:** неблагополучная семья, социально-педагогическое сопровождение, программа индивидуального социально-педагогического сопровождения.....160

**О. Е. Дрень.**

**Эстетико-антропологическая парадигма образования в период детства**

Эстетико-антропологическая парадигма в образовании и развитии личности ребенка является, по мнению автора, тем необходимым основанием, которое позволит решить проблемы нахождения оптимального объема, содержания, форм и методов в современной педагогике. В статье дается определение, раскрывается содержание, основные идеи эстетико-антропологической парадигмы образования в период детства.

**Ключевые слова:** эстетико-антропологический подход в образовании, эстетико-антропологическая парадигма: основные идеи, методологические подходы; стратегия «золотой середины» как основа эстетико-антропологической парадигмы.....173

**Ю. В. Слесарев.**

**Деловая игра как метод формирования морально-нравственных и профессиональных навыков у специалистов-менеджеров**

В статье рассматривается проблема профессионального обучения и поиска оптимальных методов, в соответствии с которыми возможно сформировать профессиональные и нравственные навыки, необходимые в профессиональной деятельности специалиста-менеджера; обосновывается теоретико-практическое значение методики и внедрения ее в учебный процесс

**Ключевые слова:** деловая игра, дидактические и воспитательные цели, игровая модель, классификация деловой игры.....182

**Раздел V. Информационные и педагогические технологии**

**Л. З. Давлеткиреева.**

**Развитие компетентности преподавателей в использовании информационно-предметной среды в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в университете**

Одной из тенденций реформирования современного высшего образования является выдвижение в качестве приоритетного – компетентностного подхода при подготовке специалистов. Данная статья посвящена методике развития компетентности преподавателей в использовании информационно-предметной среды в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в университете.

**Ключевые слова:** компетентность преподавателей, информационно-предметная среда.....191

## Раздел VI. Повышение качества современного школьного образования

**М. Б. Дьякова, А. С. Косогова.**

**О сочетании рационального и эмоционального при обучении школьников приёмам умственной деятельности**

*Исследование поддержано грантом РГНФ (проект № 06 – 06 – 00312а)*

Подходы к обучению школьников структуре деятельности, включающие обязательное формирование общих логических приёмов умственной деятельности, целесообразное управление собственной познавательной деятельностью акцентируют рациональную составляющую учебного процесса. Если она «не уравнивается» развитием эмоциональной сферы школьников, то возникают «перекося» в формировании их личности.

В статье рассматривается один из вариантов сочетания рационального и эмоционального компонентов в учебном процессе на первых этапах обучения.

**Ключевые слова:** структура деятельности, приёмы умственной деятельности, рациональная составляющая учебного процесса, эмоциональная составляющая учебного процесса.....202

**А. И. Черных.**

**Механизмы ценностного самоопределения старшеклассников в условиях профильного обучения**

Статья посвящена механизмам ценностного самоопределения старшеклассников в условиях профильного обучения. Рассматриваются профессионально значимые ценности, как содержательная основа самоопределения старшеклассника в допрофессиональной сфере его жизнедеятельности.

**Ключевые слова:** механизмы ценностного самоопределения старшеклассников, профильное обучение.....210

**Ю. Р. Ледяева.**

**Обучение младшего школьника с привлечением его невербального опыта**

Статья посвящена проблеме использования невербального опыта младших школьников в процессе обучения. В начальной школе данный опыт может обогащаться и корректироваться. Это возможно посредством подражательного обучения, а также путем реализации специальных приемов, формирующих умения использовать и интерпретировать невербальные средства в драматизации.

**Ключевые слова:** педагогическое общение, невербальное общение, невербальный опыт, невербальные средства, коммуникативные умения, обогащение невербального опыта, корректировка невербального опыта, прием драматизации.....218

**С. П. Злобина.**

**Экологическое образование школьников посредством комплексного применения знаний при изучении физики**

В статье доказывается значение экологического образования учащихся в процессе обучения физике. Для решения данной проблемы предлагаются задачи экологического содержания, требующие комплексного применения знаний и умений по естественнонаучным дисциплинам.

**Ключевые слова:** экологическое образование, комплексное применение знаний, экологические задачи.....227

**А. О. Терещенкова.**

**Основные направления педагогической профилактики беспризорности среди учащихся образовательных учреждений**

В статье рассматривается сущность понятия *беспризорность* с точки зрения междисциплинарного подхода, дается сравнительный анализ смежных дефиниций.

Представлены описание профилактической работы в образовательных учреждениях и педагогические особенности реализации профилактики беспризорности.

**Ключевые слова:** беспризорность (детская), безнадзорность (детская), педагогическая профилактика, дети и подростки группы риска. ....237

**И. С. Гомбоева.**

**Диалог как основа педагогической поддержки учащихся профессионального училища**

В статье рассматриваются философский и психологический аспекты феномена диалога, а также построение на его основе педагогической поддержки учащихся профессионального училища.

**Ключевые слова:** диалог, педагогическая поддержка, профессиональное училище..242

**Раздел VII. История педагогической теории и практики**

**А. Г. Хуснутдинова.**

**В. К. Магницкий – деятель народного просвещения Среднего Поволжья второй половины XIX века**

Не только теория, но и педагогическая практика нуждается в реализации идей приобщения нерусских народов к многовековой культуре русского народа при помощи широкого образования и доведения их до такого уровня культуры, который даст им возможность развивать свою национальную культуру. Эта мысль о необходимости распространения просвещения среди нерусских народов наравне с русскими красной нитью проходит через всю творческую деятельность В.К. Магницкого.

Исходя из этого, мы считаем, что изучение лучших педагогических достижений прошлого, исследование и анализ важнейших направлений в истории педагогической мысли принесут не меньшую пользу в развитии современной системы образования, чем те или иные нововведения.

**Ключевые слова:** просвещение нерусских народов, народное образование, сторонник интересов угнетенных нерусских народностей.....251

**Ф. Ш. Хугистова.**

**Отражение социально-педагогических проблем подготовки учителя в трудах педагогов-просветителей Кавказа второй половины XIX – начала XX века**

Период со второй половины XIX - начала XX вв на Кавказе ознаменовался более быстрым развитием школ и педагогической мысли народов края. Многочисленные выступления просветителей – педагогов посвящались проблемам роли двуязычия в обучении, совершенствованию форм и методов работы педагогов, положению учителя в обществе. Назначение педагогов просветители видели, прежде всего, в том, чтобы воспитывать подрастающее поколение в духе любви к своему Отечеству.

**Ключевые слова:** педагоги-просветители, национальные школы, педагогические учебные заведения, педагогические идеи.....256



---

Раздел VIII. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве

---

**К. И. Султанбаева.**

**Взгляды Н. Ф. Катанова на просвещение тюркских народов в дореволюционной России**

В представленной статье показано отношение Н. Ф. Катанова (1862–1922), выдающегося российского востоковеда прошлых столетий, к вопросу о просвещении инородческих народов в дореволюционное время. Его научно-педагогическая и просветительная деятельность была подчинена цели – образование нерусских народов России всеми доступными путями и способами.

**Ключевые слова:** Катанов – просветитель, востоковед, исследователь тюркских народов, инородческое образование, миссионерская педагогика, сравнительная лингвистика, подготовка учителей-инородцев.....264

**Л. В. Вахтель.**

**Психолого-педагогические условия формирования этнокультурного стиля музыкально-исполнительской деятельности студента**

В статье рассматривается новая в психолого-педагогической науке категория «этнокультурный стиль музыкально-исполнительской деятельности» и определена система принципов и условий его формирования в современном образовании.

**Ключевые слова:** этнокультурный стиль музыкально-исполнительской деятельности, художественная картина мира, этнокультурное самосознание, этнокультурная идентичность.....271

**А. И. Улзытуева.**

**К проблеме идентификации ребенка в условиях билингвизма**

В статье рассматриваются виды и разновидности идентичности, а также проблемы становления и развития социопсихологической, этнокультурной, региональной и гражданской идентификации ребенка-билингва с педагогических позиций. Автор достаточно подробно останавливается на этнокультурной и региональной идентичности.

**Ключевые слова:** идентификация, билингвизм.....279

**Н. Х. Юмакулов.**

**Организация учебного процесса в братских школах обществ «Трех Святителей» и «Братства Святителя Гурия», вторая половина XIX в.**

В статье отражаются особенности организации учебного процесса в братских школах. Раскрываются положительные и слабые места работы школ братства и выявляются их причины.

**Ключевые слова:** братские учебные заведения, учебные программы в братских школах, миссионерская деятельность.....288

**А. Е. Земляков.**

**Яковлев о семейном воспитании**

В статье поднимается проблема семейного воспитания на традициях чувашской народной педагогики и на заветах великого чувашского педагога-просветителя И. Я. Яковлева. Подчеркивается возможность творческого использования его идей в современном педагогическом процессе.

**Ключевые слова:** семья и семейное воспитание, подготовка молодежи к семейной жизни, яковлевские заветы.....294

## Раздел IX. Психологические исследования

*И. В. Бакова, Н. А. Фомина.***Социально-психологическая адаптация студентов-первокурсников с различной структурой организации общительности**

В статье рассматриваются вопросы социально-психологической адаптации студентов-первокурсников, раскрывается значимость этапа вхождения девушек и юношей в вузовскую жизнь, выявляются специфические проблемы переходного периода «старшеклассник-студент». Анализируются результаты исследования социально-психологической адаптации у студентов с различной степенью выраженности динамического компонента общительности.

**Ключевые слова:** социально-психологическая адаптация, общительность, студенты-первокурсники.....302

*М. В. Ефимов.***Влияние формирования эмоционального компонента психологической готовности на успешность воинского труда и адаптацию к военной службе (на примере солдат молодого пополнения)**

В статье рассматривается значение формирования эмоционального компонента психологической готовности солдат молодого пополнения, приводятся результаты исследования его влияния на успешность воинского труда и адаптацию к военной службе.

**Ключевые слова:** эмоциональный компонент психологической готовности, стрессогенный фактор, адаптация к военной службе, успешность воинского труда.....309

## Раздел X. Коррекционная педагогика, специальная психология

*Т. В. Климова.***Теоретические подходы к проблеме социальной интеграции лиц с особенностями в развитии**

Автором предложен новый подход в определении сущности процесса социальной интеграции как психологического феномена, раскрыты содержательные и динамические составляющие. Факт наличия личностной готовности к интеграции в социум у лиц юношеского возраста, их активное участие в данном процессе рассматривается в качестве предпосылки успешности процесса социальной интеграции.

**Ключевые слова:** социальная интеграция; личностная готовность к интеграции в социум; лица с особенностями в развитии.....318

*Г. Г. Тенюкова.***О готовности будущих учителей музыки к работе с дезадаптированными детьми**

В статье поднимается проблема подготовки учителей музыки к работе с дезадаптированными детьми. Раскрываются особенности музыкально-педагогической деятельности музыкального руководителя в социально-реабилитационном центре.

**Ключевые слова:** профессиональная готовность музыкального руководителя, дезадаптированные дети, профессионально-деятельностный подход, комплексный подход, культурологический подход.....326

*Е. А. Селиванова.***Специфика проявления одиночества у подростков с ЗПР, воспитывающихся в семье и в детском доме**

В статье поднимается проблема изучения одиночества у подростков с задержкой психического развития, воспитывающихся в различных условиях (семья и детский дом).

Определяется роль условий воспитания, влияющих на возникновение одиночества, специфика проявления данного состояния у подростков с ЗПР по сравнению с нормой, проблема выявления данного состояния, дана программа, направленная на преодоление одиночества у подростков с ЗПР.

**Ключевые слова:** одиночество, подростки с задержкой психического развития.....332

*Э. Р. Рамазанова.*

**Исследование особенностей лидерства подростков с ЗПР, воспитывающихся в условиях детского дома**

В статье поднимается проблема изучения лидерства у подростков с задержкой психического развития, воспитывающихся в различных условиях (семья и детский дом). Определяется роль условий воспитания, влияющих на развитие лидерских качеств, специфика проявления различных типов лидерства у подростков с ЗПР по сравнению с нормой.

**Ключевые слова:** лидерство, подростки с задержкой психического развития.....343

## Раздел XI. Повышение квалификации педагогических кадров. Управление образованием

*З. Ш. Каримов.*

**Проблема оптимизации региональной институциональной интеграции в образовании**

На основе конструктивного определения понятия «институциональная интеграция в образовании» строится региональная модель такой интеграции с более оптимальными характеристиками

**Ключевые слова:** интеграция, оптимизация, региональная система образования.....355

*М. Н. Аверина.*

**Рефлексивная беседа как эффективное средство формирования и развития умений профессиональной педагогической рефлексии в процессе повышения квалификации**

В данной статье рассматривается вопрос формирования и развития профессиональной педагогической рефлексии в процессе повышения квалификации, при этом акцент делается на технологии организации и проведения рефлексивной беседы, как одного из наиболее эффективных средств ее формирования.

**Ключевые слова:** рефлексия, педагогическая рефлексия, рефлексивная беседа, негативные мыслительные модели, рефлексивные вопросы.....360

## Раздел XII. Размышление, обсуждение

*И. И. Макашина.*

**Современные проблемы подготовки будущих менеджеров морского торгового флота**

В статье рассмотрены основные проблемы подготовки будущих менеджеров морского торгового флота. Раскрыта актуальность проблемы развития системы их подготовки, что обусловлено требованиями морской отрасли, предъявляемыми к менеджерам на современном этапе. Доказана необходимость их полипрофильной подготовки. Рассмотрена синергетическая структура образования менеджеров морского торгового флота. Описаны ее основные компоненты.

**Ключевые слова:** морской торговый флот, полипрофильная подготовка, структура, содержание, образовательный процесс, технология, когнитивность, полипрофильно-коммуникативный подход, синергетическая структура.....371

**С. А. Пакулина, С. М. Кетько.**

**Функционирование системы организации, управления и руководства самостоятельной работой студентов в вузе**

Ядром активности личности является процесс ее детерминации, которая имеет генезис и причинности, вызванные не психическим источником, но при этом детерминация порождает психические явления.

В статье авторы понятийно разграничивают смыслы факторов, детерминирующих развитие личности. Рассматриваемый механизм цельной детерминации деятельности единством рефлексии, мотивации и адаптации в сознании личности связывает познавательную, эмоциональную и волевую стороны развития с деятельностью.

Вершиной формой единства рефлексии, мотивации и адаптации в сознании личности является ее самостоятельность в поведении и деятельности.

**Ключевые слова:** фактор, активность, детерминация, адаптация, рефлексия, мотивация, нужда, самостоятельность.....380

**О. М. Зияудинова.**

**Модель информационно – методической подготовки будущих педагогов профессионального обучения**

В статье важное место отводится моделированию информационно – методической подготовки педагогов профессионального обучения. Предлагаемая модель является эффективным средством, включающим в себя цели, задачи и содержание информационно-методической подготовки будущего педагога профессионального обучения. В данной модели подготовки специалиста осуществляется проекция требований к специалисту на требования к организации учебного процесса, к содержанию учебных планов, программ, к методам обучения и т. д.

**Ключевые слова:** моделирование, информационно–методическая подготовка, педагоги профессионального обучения, методика профессионального обучения.....390

**О. Г. Кондратьева.**

**Социальный заказ, проблемы и перспективы развития учреждения начального профессионального образования на современном этапе**

Подготовка нового поколения конкурентоспособных рабочих и специалистов является важной составляющей повышения конкурентоспособности государства. Анализ современного этапа развития нашей страны и научной литературы по данной проблеме выводит нас на противоречие между реальной потребностью общества в конкурентоспособных выпускниках и недостаточной практической разработанностью проблемы воспитания и развития конкурентоспособности личности в образовательной системе профессионального образовательного учреждения.

**Ключевые слова:** конкурентоспособность, социальный заказ учреждению начального профессионального образования, ученическое самоуправление.....397

**М. П. Козлов.**

**К вопросу духовно-нравственного воспитания студентов в современных социокультурных условиях**

В последнее время ситуация в сфере духовно – нравственного воспитания молодежи значительно ухудшилась. Необходимы поиск и реализация моделей и технологий включающих: цель, задачи, принципы, содержание, средства, формы, методы и результат.

**Ключевые слова:** формирование, духовно- нравственное воспитание.....407

*А. Д. Крымова.*

**Социально-педагогическая направленность учебной деятельности как условие оптимизации перехода младших школьников в подростковый возраст**

Переход от младшего школьного возраста к подростковому, равно как и переход учащихся из начальной школы в среднюю, совпадают по времени и являются кризисными для школьников. Возникает необходимость в обеспечении безболезненного, плавного перехода на новую ступень обучения.

**Ключевые слова:** учебная деятельность, социально-педагогическая направленность.....413

*Е. А. Хазов.*

**Конкурентная борьба в американской промышленности в последней трети XIX века**

Перемены, произошедшие в американской промышленности в последней трети XIX века, были вызваны радикальными изменениями условий конкуренции и внедрением технологий массового производства. Составной частью этих перемен была увеличивающаяся популярность корпораций как наиболее оптимальной формы делового предприятия в условиях становления крупного бизнеса и вытеснение ими единовладельческих фирм и товариществ.

**Ключевые слова:** американская промышленность, конкурентная борьба.....423

*Т. Л. Иванайская.*

**Педагогические условия профессионального самоопределения студентов ССУЗА**

Важным качеством личности является способность к профессиональному самоопределению. Результаты социологических исследований показывают, что студенты, поступившие в техникумы и колледжи, имеют различный уровень профессионального самоопределения, но стремятся его повысить. Практика педагогической работы в ссузе подтверждает – специально организованные педагогические условия способствуют профессиональному самоопределению студентов ссуза.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение студентов, внеаудиторная среда, педагогические условия, интегративное качество личности.....427

*О. В. Мирзабекова.*

**Реализация принципа профессиональной направленности при дистанционном обучении физике будущих специалистов инженерного профиля**

В статье выявлен новый подход в реализации принципа профессиональной направленности в процессе обучения физике будущих инженеров, основанный на решении типовых профессиональных задачах инженеров различного профиля с применением физических знаний.

**Ключевые слова:** обучение будущих инженеров, принцип профессиональной направленности, дистанционное обучение физике, профессиональные задачи будущих инженеров.....437

*Е. И. Кадигроб.*

**Модель развития умений убеждающего воздействия студентов дизайнеров в процессе профессиональной подготовки**

В статье доказывается необходимость развития умений убеждающего воздействия студентов-дизайнеров и описывается модель развития данных умений в процессе профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** умения убеждающего воздействия; студенты дизайнеры; профессиональная подготовка; модель.....445

## Раздел XIII. Образование. Здоровье. Безопасность

*С. Е. Бебинов, В. А. Сальников.***Влияние типологических особенностей проявления свойств нервной системы курсантов автошкол на динамику обучаемости и формирование индивидуального стиля управления автомобилем**

Экспериментально показано, что занимающиеся в автошколах существенно различаются особенностями овладения техникой управления, а также быстротой формирования навыков вождения автомобиля в соответствии с имеющимися у них типологическими особенностями проявления свойств нервной системы.

**Ключевые слова:** типологические особенности проявления свойств нервной системы, водительские навыки, динамика подготовленности, индивидуальный стиль деятельности.....454

*Л. И. Шорников***Гражданское воспитание специалистов таможенного дела в системе профессиональной подготовки**

В статье гражданственность рассматривается как качество личности, как результат процесса гражданского воспитания, который определяется как одно из направлений профессиональной подготовки специалистов таможенного дела.

**Ключевые слова:** гражданское воспитание, гражданственность, таможенное дело, профессиональная подготовка.....465

## Раздел XIV. В диссертационных советах

**Информация о диссертационных советах .....476****Правила оформления статей .....478****Авторы номера.....482*****К сведению авторов***

Посылая рукопись в редакцию, автор должен указать свой точный почтовый адрес, контактные телефоны, e-mail, фамилию, имя и отчество (полностью), место работы, ученую степень, ученое звание и занимаемую должность. Для докторантов, аспирантов-соискателей – место учебы (вуз, кафедра).

Рукописи не возвращаются.

Редакция журнала

## CONTENTS

### Section I. Vocational training

*V. A. Adolf, N. F. Ilyina*

#### **Teacher professional formation: essence of the process and innovative model**

The article analyses approaches how to define the notion “teacher professional formation” and reveals the essence of this process. Authors suggest their model of teacher professional formation oriented on innovative activity and based on the programme of individual professional development.

**Key words:** Teacher professional formation, innovative activity, individual educational programme.....25

*I. V. Leushina*

#### **Foreign language studying in the technical higher learning establishments and the problem of the graduate’s professional identity**

Foreign language studying in the technical higher learning establishments is considered to be one of the most important factors of the individual development of future specialists, the role of foreign language studying is mentioned in the making of the personal professional identity.

**Key words:** foreign language studying, professional identity, social- professional competence, multilingual engineering activity.....33

*Z. A. Dulatova, E. S. Lapshina.*

#### **The development of translation culture of cognitive activity methods for students of teacher training universities in the process of study of the methods of inductive reasonings**

The translation culture of cognitive activity methods is one of the base constituents of professional pedagogical competence. In this article we investigate the problems of forming of this culture for students of teaching universities on the example of organization of study of the methods of inductive reasonings.

**Key words:** preparation of teacher, culture of cognitive activity methods, methods of inductive reasonings, methods of establishing connections between causes and effects.....41

*E. V. Vorobyeva*

#### **The complex method in forming of creative potential of specialists in the sphere of Physical Education and Sports**

In this article the model is considered according to the educational activity of the cycle of general professional and special disciplines which allow to make more active thinking and imagination of the future specialist in the field of Physical Education and Sports.

**Key words:** creative work, imagination, the perfection of pedagogical process, the technology of module-aimed method, the model of research fantastic games, the model of forming creative way of thinking, the imagination with help of the school tasks.....55

*O. V. Denisova*

#### **The dynamics of presentations of the medical students about their own future profession at the stage of vocational education**

The article was devoted to the actual problem of identification of the medical students with their own future profession at the stage of vocational education. The results of study presented in the article were described the dynamics of presentations of the medical students from the first to the sixth years about socio – economic, operation – technical and physiological peculiarities of their own future profession.



<b>Key words:</b> professional personality development, professional identification, image of profession, dynamics of the image of profession.....	70
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

*I. N. Alayeva*

**Overcoming the difficulties in teaching scientific cognitive activity students of teachers' training college**

In this article are characterized essence and peculiarities of teaching students of teachers' training colleges scientific cognitive activity. The author investigates and describes learning difficulties appearing in the process of teaching students scientific cognitive activity and suggests various possible ways of their overcoming.

<b>Key words:</b> scientific cognitive activity, teaching scientific cognitive activity, educational difficulties.....	78
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

*V. A. Fateyev.*

**Application of Personality-focused Approach in Practice of Vocational Training of the Teacher of PT**

The main objective of vocational training at all steps of continuous education is preparation of qualified, personality-focused expert, competitive on the labor market, knowledgeable, creative, competent in his trade and adjacent spheres of activity, ready to constant growth up to the level of world standards, socially and professionally mobile, adjusting to constantly changing conditions.

<b>Key words:</b> the Vocational training, the personality-focused approach, physical training.....	83
-----------------------------------------------------------------------------------------------------	----

**Section II. The conceptual basis of philosophy of education**

*F. Sh. Teregoolov.*

**A Word About Space and Time**

I think this topic concerns every reader, after all each of us, from birth to death, exists only within the limits of these two factors. And it often happens that we encounter great many of phenomena, which seem to have no objective explanation. I hope my paper can help inquisitive readers in their considerations on these phenomena.

<b>Key words:</b> space, time.....	93
------------------------------------	----

**Section III. The Language culture**

*Y. A. Komarova*

**Educational program as means of designing educational contents: didactic-methodical consideration of the formation process of foreign language scientific research competence of specialists**

Basic characteristics of modern educational programs are: continuity, sequence, integration and differentiation. Effective development of education program is the basis of optimal selection of any educational contents.

<b>Key words:</b> horizontal and vertical organization of the curriculum, consideration of professional specificity, continuity of primary and secondary units of educational contents.....	107
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----



***L. P. Merkulova***

**Role of the foreign language education content in the system of professional mobility forming of specialists in the area of engineering.**

Possibilities for forming of professional competences and adaptive important personal characteristics of technical university students in the process of studying a foreign language due to rational structuring of the content of education are regarded.

**Key words:** professional mobility, professional competences, adaptive important personal characteristics, content of education, language capacities, business play, communication, language barrier.....115

***Feng Bo.***

**The special features of Russian emphasize, making the difficulties for the Chinese students**

The difficulties in understanding of Russian emphasize for Chinese students is in its quantitative and qualitative expressions, and also in its mobility.

**Key words:** emphasize, prosody, the Chinese linguistic thinking.....125

***K. N. Borisova***

**Questions of correcting word-building and word-using mistakes in the foreign language teaching in the national group**

This article is dedicated to questions of foreign language teaching in the national group.

**Key words:** multinational, transposition, interference, non-language faculty, word-building.....130

***E. V. Ushakova, H. I. Okhvat.***

**Forming of future teachers speech communication**

This article is about the teacher training problem of forming future teachers' professional speech culture by developing the definite speech skills and abilities which reveal in definite professionally meaningful situations and some aspects of students' speech communicative techniques in professional communication.

**Key words:** professional speech culture, speech skills and abilities, monologue and dialogue speech.....136

**Section IV. Formation of culture of the person.**

***V. I. Narolina.***

**Pedagogical conditions promoting intercultural communicative competence development in a specialist**

the combination of the important pedagogical conditions promoting intercultural communicative ability development which is a part of general social and professional competence being formed in specialists and students of Higher School are regarded.

**Key words:** intercultural communicative competence, inculturation, acculturation, problem-solving approach, competence approach, pedagogical conditions, pedagogical principles.....146

***N. I. Davidova***

**Social and pedagogical accompaniment for children from troubled families as a form of complex work of the school social specialist.**

The autor of the article raises some problems of social and pedagogical accompaniment for children from troubled families and defines the principles and steps for work of a school social specialist in creating a program for individual social and pedagogical accompaniment.

<b>Key words:</b> troubled famili, social and pedagogical accompaniment, a program for individual social and pedagogical accompaniment.....	160
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

**O. E. Dren**

**Aesthetic and anthropology paradigm of childhood education**

The author considers the aesthetic and anthropology paradigm of childhood education and that of development of a child personality to be the very sufficient base to allow us solving the problems of searching for optimal volume, contents, forms and methods in the contemporary pedagogies. The article reveals definition, ideas and meaning of the aesthetic and anthropology paradigm of childhood education.

<b>Key words:</b> The key words are: aesthetic and anthropology approach to education, aesthetic and anthropology paradigm: main ideas, methodological approaches.....	173
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

**Y. V. Slesarev**

**Business game as a method of formation of moral and professional skills at experts-managers**

This article is devoted to the problem of vocational training and searching of optimum methods according to which probably to generate the professional and moral skills which are necessary in professional work of the expert-manager; theoretical and practical meaning of methodic and its introduction in educational process.

<b>Key words:</b> business game, the didactic and educational purposes, game model, classification of business games.....	182
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

**Section V. Information and pedagogical technologies**

**L. Z. Davletkireeva.**

**Development of Tutors' Expertise in Using the Information and Object Environment when Providing Vocational Training to Future Specialists at University**

Prioritizing the expertise-developing approach to young specialists' training tends to be one of the ways to reform the present-days higher education system. This article deals with methods of development of tutors' expertise in using the information and object environment when providing vocational training to future specialists at university.

<b>Key words:</b> tutors' expertise, information and object environment, vocational training, methods.....	191
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

**Section VI. Improvement of quality of modern school education**

**M. B. Diakova, A. S Kosogova.**

**Combining rational and emotional when teaching schoolchildren methods of mental activities**

*The research is supportet by RFH grant (project № 06 – 06 – 00312a)*

Approaches to teaching schoolchildren structure of activities that include compulsory forming of general logical methods of mental activities, expedient management of cognitive activities accentuate rational component of educational process. If it is not “balanced” with development of emotional component, “warps” in forming the personality arise.

In the article, one of the variants of uniting rational and emotional components of educational process on the first stages of education is described.

<b>Key words:</b> structure of activities, methods of mental activities, rational component of educational process, emotional component of educational process, primary school education.....	202
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

**A. I. Chernykh.**

**The mechanisms of valuable self-determination of senior pupils in conditions of profile education**

The article is devoted to the mechanisms of valuable self-determination of senior pupils in conditions of profile education. The professional significant values are considered in the article, as an informative basis of senior pupils self-determination in before-professional field of its vital activity.

**Key words:** the mechanisms of valuable self-determination of senior pupils, profile education.....210

**J. R. Ledyeva.**

**Junior pupil teaching through his non-verbal experience**

The article is devoted to the problem of non-verbal experience usage in the process of learning. That experience could be enriched and corrected in primary school. It's possible by means of copying learning as well as by means of special techniques realization, forming abilities to use and to interpret non-verbal means of dramatizing.

**Key words:** pedagogical communication, non-verbal communication, non-verbal experience, non-verbal means, communication skills, enrichment of non-verbal experience, correction of non-verbal experience, dramatising method.....218

**S. P. Zlobina**

**Ecological forming the schoolboys by means of complex using the knowledges at study physicists.**

The article is devoted to the questions of ecological education in the process of physics learning. The author considers that the pupils must use the whole complex of their Knowledge in physics, chemistry and biology solving actual ecological tasks.

**Key words:** ecological formation, complex using the knowledges, ecological problems...227

**A. O. Tereshchenkova**

**The main directions of the pedagogical prevention of the homelessness among the pupils of educational Institutions**

The article considers the essence of the conception of homelessness from the point of view of the interdisciplinary approach, gives the comparative analysis of closely-related definitions.

The article includes the description of preventive work in educational Institutions and pedagogical peculiarities of realization of prevention of homelessness.

**Key words:** children's homelessness, neglect of children, pedagogical prevention, children and adolescents of the risk group.....237

**I. S. Gomboyeva**

**Dialogue is the basis of pedagogical support of Vocational school pupils'**

This article deals with philosophical and psychological aspects of dialogue phenomenon their construction of pedagogical support on the basis of dialogue in Vocational school pupils' are being conceded.

**Key words:** dialogue , pedagogical support, vocational school.....242

**Section VII. History of the pedagogical theory and practice**

**A. G. Husnutdinova.**

**Magnitsky – the figure of national of national education of middle Volga region of the second half of the XIX century**

Not only the theory, but also pedagogical practice requires the realization of ideas of familiarizing of non-russian people to centuries-old culture of Russian people by means of wide

education and establishing their culture to such level which will enable them to develop their own national culture. This idea on necessity of distribution of education among non-russian people on the same scale as Russian is a red string which passes through V. K. Magnitsky all creative activity.

Proceeding from it, we consider, that the investigation of the best pedagogical achievements of the past, research and the analysis of the major directions in history of a pedagogical idea will bring not smaller advantage in development of a modern education system, than those or other innovations. We shall prove the given thesis during research of a pedagogical heritage of V.K. Magnitsky.

**Key words:** Education of non-russian people, national education, the supporter of interests non-russian nationalities.....251

*F. Sh. Khougistova*

**Reflection of socially-pedagogical problems of preparation of the teacher in publishments of teachers-educators of Caucasus of the second half of XIX – the beginnings of XX century**

The period from the second half of XIX – the beginnings of XX centuries on Caucasus was marked by faster development of schools and a pedagogical idea of people of edge. Numerous publishments of teachers were devoted to problems of a role of the two languages in training, to perfection of forms and methods of work of teachers, position of the teacher in a society. Educators saw purpose of teachers, first of all, in bringing up rising generation in spirit of love to their motherland.

**Key words:** teachers-educators, teachers problem, national schools, tducational institutes, pedagogical ideas.....256

**Section VIII. Ethno-pedagogical culture in modern educational space**

*L. V. Wachtel*

**The psychological and pedagogical conditions of forming the ethnocultural style of musical performance activities**

The ethnocultural style of musical performance activities, being a new category in Psychology and Pedagogy, is considered, and the system of principles and conditions of forming this style is determined in the article.

**Key words:** ethnocultural style of musical performance activities, an art picture of the world, ethnocultural self-consciousness, ethnocultural identity.....264

*K. I. Sultanbaeva*

**N. F. Katanov's Relation to Turkish Peoples Education in Pre-Revolutionary Russia**

The article «N.F. Katanov's Relation to Turkish Peoples Education in Pre-Revolutionary Russia» tells about the progressive ideas of N. F. Katanov (1862-1922), the outstanding Russian Orientalist of the XIX–XX cent. His scientific and educational activity was concerned with the aboriginal Turkish peoples, their languages, folklore, culture and history. He always followed the purpose – to educate aboriginal peoples of Russia.

**Key words:** Katanov – scientist, Orientalist, researcher of Turkish peoples languages, native peoples (national) education, comparative method in linguistics and preparation of teachers – aboriginal representatives.....271

*A. I. Ulzyutyeva*

**The Problem of Child's Identification in Conditions of Bilingualism**

The article deals with kinds and varieties of identiti. It covers the problems of socio-psychological, ethno-cultural, regional and civil identification of a bilingual child from the pedagogical point of view. The author dwells on the ethno-cultural and regional identiti.

**Key words:** identification, socio-psychological, ethno-cultural.....279

*N. Kh. Yumakulov*

**Organization of the educational process in brotherly schools of societies“ Three prelates” and “The brotherhood of Gury, a prelate”, the second half of the 19 century**

The peculiarities of the organization of the educational process in brotherly schools of societies “Three prelates” and “The brotherhood of Gury, a prelate” are reflected in the article. The positive and weak points of the work of the brotherly schools are found out, their reasons are revealed.

**Key words:** Brotherly educational institutions, educational programmes in brotherly schools, missionary activity.....288

*A. Y. Zemlyakov*

**I. Y. Yakovlev on family upbringing**

The problem of family upbringing on the traditions of ethnic pedagogy and I. Y. Yakovlev’s behests is considered. The ways and methods of applying of Yakovlev’s ideas in modern pedagogy and educational process are recommended.

**Key words:** family upbringing, preparing youth for family life, I. Y. Yakovlev’s behests.....294

**Section IX. Psychological Research**

*I. V. Bakova, N.A. Fomina*

**Social-psychological adaptation of the first-year students with various structure of the organisation of intercommunion.**

In the article the questions of social-psychological adaptation of the first-year students are considered, the importance of the stage of girls and young men’s joining a high school life reveals, specific problems of a transition period “senior pupil-student” come to light. Results of the research of social-psychological adaptation of the first-year students with various degree of a dynamic component of intercommunion are analyzed.

**Key words:** social-psychological adaptation, intercommunion, the first-year students.....302

*M. V. Efimov*

**The investigation of the influence of forming the emotional component of psychological readiness on the success in military work and adaptation to the military service (based on the young recruiting soldiers’ examples).**

In the article it is considered the meaning of forming of the emotional component of the young recruiting soldier’s psychological readiness, the results of the investigations of its influence on the success of soldier’s labor.

**Key words:** emotional component of psychological readiness, stress-factor, adaptation to military service, success in military work.....309

**Section X. Correction pedagogics, applied psychology**

*T.V. Klimova.*

**Theoretical approaches to the problem of social integration of persons with peculiarities in development**

The author suggested a new approach to determining the conception of the process of social integration as a psychological phenomenon, disclosed the content of substantial and dynamic components. The fact that the youth is personally ready to integration into society, their active participation in the present process is considered as prerequisite of successful process of social integration.

**Key words:** social integration; personal readiness to integration in society; persons with peculiarities in development.....318

**G. G. Tenjukova.**

**About the readiness of future teachers of music for the work with the disabled children**

The problem of the readiness of training of future teachers of music for the work with the disabled children rises in the article. The features of music pedagogical activity of a music leader in a social rehabilitation centre are revealed.

**Key words:** professional readiness of a musical leader, disabled children, professionally active approach, complex approach, culturological approach.....326

**E. A. Selivanova**

**The specificity of loneliness manifestation among the adolescents with delayed mental development, being brought up in a family and children's home.**

The article is aimed at the problem of loneliness research among the adolescents with delayed mental development, being brought up in different circumstances (family and children's home). We detect the role of education conditions affecting the emergence of loneliness, the specificity of this state manifestation among the adolescents with delayed mental development as compared to the norm, the problem of this state detection, the development of the programme for overcoming loneliness among the adolescents with delayed mental development.

**Key words:** the phenomenon of loneliness, adolescents, delayed mental development, family, children's home.....332

**E. R. Ramazanova**

**The research of leadership peculiarities among the adolescents with delayed mental development being brought up in children's home**

This article researches the problem of leadership among the adolescents with delayed mental development being brought up in different circumstances (family and children's home). We define the role of education conditions affecting the emergence of leadership qualities, the specificity of leadership manifestation among the adolescents with delayed mental development as compared to the norm, the development of the programme for elaborating leading qualities among the adolescents with delayed mental development.

**Key words:** leadership, adolescents, delayed mental development, family, children's home.....343

**Section XI. In-service training of pedagogical staff. Management of education**

**Z. S. Karimov.**

**The optimization problem of the regional institutional integration**

The regional model of the integration with more optimal characteristics is constructed on the basis of the constructive definition of the idea of «institutional integration in educational»

**Key words:** integration, optimization, the regional system of education.....355

**M. N. Averina.**

**Reflective conversation as an effective means of developing teacher's professional reflective skills in In-Service Training.**

The subject of the article is developing teacher's professional reflective skills in In-Service Training. Reflective conversation as an effective means of developing teacher's reflection is analysed in this article.

**Key words:** reflection, teacher's reflection, reflective conversation, negative models of thinking, reflective questions.....360

Section XII. **Reflexions, discussions**

***I. I. Makashina.***

**Modern problems of future shipping managers training**

The article considers the main problems of future shipping managers training. Urgency of the issue of the training system, which was stipulated by demands of marine branch, made to managers at present time has been opened. The necessity of their polyprofiled training has been proved. The Synergetic structure of future shipping managers education is submitted. Its main components are described.

**Key words:** merchant fleet, polyprofiled training, convention, structure, contents, educational process, cognition, polyprofiled-communicative approach, synergetic structure.....371

***S. A. Pakulina, S. M. Ket'ko***

**The mechanism of the determination of self-dependence in the personality activity**

The core of the personality activity is the process of its determination, which has non-mental genesis and causes but generates mental phenomena.

The authors differentiate meanings of main and principal factors determining personality development. The mechanism of the integral determination of activity by means of the unity of a reflection, motivation and adaptation in the consciousness associates cognitive, emotional and volitional aspects of the development with the activity.

The top form of the unity of a reflection, motivation and adaptation in the consciousness is its independence in the activity and behaviour.

**Key words:** Key words: factor, activity, determination, adaptation, reflection, motivation, need, self-dependence.....380

***O. G. Kondratyeva***

**The social order, problems and prospects of vocational school development on modern stage**

Training of new generation of competitive workers is the important component of competitiveness increase of the state. The analysis of the modern stage of our country's development and the scientific literature about this problem lead us to contradiction between requirement of a society for competitive workers and an insufficient practical solving problem of improving education and development of person competitiveness in vocational school.

**Key words:** competitiveness, the social order to vocational school, student's self-management.....397

***M. P. Kozlov.***

**Spiritual and Moral Education of Students in Modern Socio-Cultural Conditions**

In recent years, the situation in the sphere of spiritual and moral education of the youth worsened considerably. We need to search and apply new educational models and technologies, including: the objectives, tasks, principles as well as the content, means, forms, methods and result.

**Key words:** spiritual, moral education.....407

***A. D. Krymova.***

**Socio-pedagogical Focus of Educational Activity and Optimization of Transition of Younger Children to Adolescence**

Transition from younger school age to adolescence coincides in time with transition of pupils from elementary school to secondary one. This is a psychological crisis for schoolchildren. There is urgent necessity for modeling of a certain middle stage of education for painless, smooth transition to a new step of training.

**Key words:** Educational activity, social pedagogical orientation.....413



*E. A. Hazov.*

**Competition in the U.S. Industry in Last Three Decades of the 19<sup>th</sup> Century**

The transformations that have occurred in the American industry in the last third of the 19<sup>th</sup> century were caused by drastic changes in conditions of competition and introduction of new technologies of mass production. One of the factors of this change was increasing quantity of corporations as the most advantageous form of enterprise. In such conditions new large conglomerates emerged, and corporations replaced firms and businesses owned by single persons.

**Key words:** American industry, competition.....423

*T. L. Ivanaiskaya*

**Pedagogical conditions of professional self-determination of technical college's students.**

One of the most important personality's quality is his ability for professional self-determination. The results of sociological researches show that the students entering the technical schools or colleges have different levels of professional self-determination. But they aspire to raise it. The practice of pedagogical work in technical schools confirms that special organized pedagogical conditions promote the students professional self-determination.

**Key words:** professional self-determination of students, out-of-auditorium surroundings, pedagogical conditions, integrative quality of a person.....427

*O. V. Mirzabekova.*

**Investigation of the principle realization's method professional direction while future engineer specialists' educating of physics.**

In this work there was investigated a new method in realization of the principle of professional direction while future engineers' educating of physics, which is based on the solution of typical professional problems of wide range engineers, using the physical know ledge.

**Key words:** education of future engineers, the principle of professional direction; distance educating of physics; professional problems of future engineers.....437

*E. I. Kadigrob*

**Model for developing the convincing skills of design students in the course of professional training**

the article proves the necessity to develop the convincing skills of design students and describes how to develop the appropriate skills in the course of professional training.

**Key words:** convincing skills; design students; professional training; model.....445

**Section XIII. Education. Health. Safety**

*S. E. Bebinov, V. A. Salnikov*

**The influence of typological features of nervous system qualities representation on the uarning ability dynamics and on forming the individual style of driving for people trained at driving schools**

It's showed experimentally that students who study at the driving school differ by their characteristics of driving mastering and by frequency of forming the driving skills in accordance with their typological characteristics of nervous system.

**Key words:** typological characteristics of nervous system, driving skills, dynamics of uarning readiness, individual activity style.....454

**Section XIV. In dissertational councils**

**Information of dissertational councils.....476**

**Rules of registration of papers.....480**

**Authors.....487**



## РАЗДЕЛ I

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

---

УДК 378.12: 371.12

*В. А. Адольф, Н. Ф. Ильина*

#### **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГА: СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА И ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ**

Конец XX – начало XXI столетий в России стало временем осознания необходимости качественных изменений в школьном образовании, порой переосмысления целей, поиска нового содержания, форм, методов, образовательных технологий, а также изменений требований к педагогической деятельности со стороны государства и общества. Для глубоких качественных изменений уже недостаточно совершенствования образовательных систем и процессов, возникает необходимость в их радикальном качественном обновлении на основе инновационных подходов. Внедрение новшеств в образовательный процесс предполагают активную позицию педагогов, их подготовленность к участию в инновационных процессах. В частности, инновационная деятельность требует от педагогов технологической культуры, рефлексивных и прогностических способностей, а не просто теоретических знаний и методических умений в объеме профессиональной подготовки. Вместе с тем, анализ образовательной практики позволяет констатировать проблему приобщения работающих педагогов к инновационной деятельности. Для разрешения обозначенной проблемы представляется оправданным исследовать процесс профессионального становления педагогов в контексте инновационной профессиональной деятельности.

Прежде чем обсуждать вопросы содержания и организации процесса профессионального становления педагога, на наш взгляд, будет целесообразно обратиться к определению самого понятия «профессиональное становление».

В разработке данного понятия мы исходили из родовых понятий «становление», «становление личности». Проблема определения понятия «становление» заключается в том, что в научной литературе понятия «становление» и «развитие» чаще всего отождествляются или отчасти отражаются одно в другом. Так, «становление» в Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова определяется как «возникновение, образование чего-нибудь в процессе развития» [10, с. 751]. Исходя из данного определения, процесс становления является одной из составляющих процесса развития.

Проблема становления личности в философии тесно связана с вопросом о сущности человека. В трудах современных философов отмечается, что индивидуальное становление личности включает следующие процессы: *социализацию* – освоение социального опыта; *индивидуализацию* – формирование отличительных качеств одного человека от другого посредством взаимодействия природных задатков, социальных условий и культуры; *персонализацию* – формирование личности [14]. В философии экзистенциализма личность «становится» в ходе решения задачи поиска и обретения смысла жизни, роли человека в сложном мире, в процессе выбора жизненного пути. По мнению представителей данного направления философии Ж.-П. Сартра и Э. Фромма, человек становится личностью, когда несет полную ответственность за себя в процессе жизненного самоопределения и реализации жизненной стратегии [17; 16].

В работах В. И. Слободчикова процесс становления рассматривается как составляющая процесса развития. Ученый отмечает, что категория «развитие» одновременно удерживает в себе как минимум три процесса: становление, формирование, преобразование. Становление автор рассматривает как «переход от одного определенного состояния к другому – более высокого уровня; единство уже осуществленного и потенциально возможного». Формирование – оформление («обретение формы») и совершенствование; единство цели и результата развития – преимущественно относится к социально-культурным структурам. Преобразование – саморазвитие и смена основного жизненного вектора, кардинальное изменение-преимущественно относится к духовно-практическим структурам [14, с. 22]. Антропологический смысл процесса становления человека, по мнению В.А. Слободчикова, заключается в становлении его субъектности. Речь идет о субъекте, способном не только реализовывать деятельность, но и «рефлектировать ее основания и средства во всей полноте ее нормативной структуры» [13, с. 28–29].

Представитель системо-мыследеятельностной методологии С. В. Попов считает, что более действен термин «становление», а не «развитие». Процесс становления, который проявляется посредством смены ситуаций, вызывается естественными процессами и искусственными воздействиями: «становление предполагает сочетание как естественных, так и искусственных составляющих процесса, со-организованных в исторической рамке» [11, с. 4]. Преобразователь видит сложившуюся на данный момент ситуацию становления целостно, имеет цели по поводу становления данной ситуации, проект преобразования этой ситуации, в соответствии с этими целями и проектом осуществляет воздействия.

Воздействие преобразователя проявляется через внесение норм. Механизм влияния на целостность заключается в изменении представлений собственных и представлений других людей. Как правило, на процесс ста-

новления одновременно оказывают воздействие несколько преобразователей, а также естественный ход событий (закономерности), поэтому продукт преобразования не соответствует в точности представлениям, которые есть по поводу его становления у конкретного субъекта. Преобразователь воздействует на систему, при этом на каждом шагу система меняется (через действия индивидуальных и коллективных субъектов) и меняется он сам. Под воздействием факторов различной природы у преобразователя появляются новые знания, представления, ценности.

Итак, это означает, что с одной стороны, если педагог выступает преобразователем образовательной практики, то за счет этого он меняется сам, с другой стороны, на процесс становления педагога можно воздействовать извне посредством «социальных воздействий», например, целенаправленно занимаясь его образованием.

Э. Ф. Зеер определяет становление как «непрерывный процесс целенаправленного прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий и собственной активности» [3, с. 18, 66–67]. Внешними факторами, влияющими на процесс становления личности, по мнению ученого, являются условия жизни, внешние воздействия, которые определяют становление личности через взаимодействия человека с другими посредством его деятельности. Обобщая исследования в данной области, Э. Ф. Зеер отмечает, что профессиональное становление характеризуется тем, что в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности помимо знаний, умений и навыков формируются «профессионально важные личностные качества», такие как эрудиция, целеполагание, практическое и диагностическое мышление, интуиция, наблюдательность, предвидение и рефлексия.

*Во многих публикациях профессиональное становление педагога рассматривается как последовательность взаимосвязанных временных стадий от возникновения и формирования профессиональных намерений до полной реализации личности в профессиональном труде (Е. А. Климов, Л. М. Митина, Э. Ф. Зеер и др.).*

Так, Е. А. Климов [4] выделяет следующие фазы профессионального становления:

1. Фаза оптации результатом, которой является профессиональное самоопределение, выраженное в плане ближайших шагов на профессиональном пути (выбор формы профессионального обучения, учебного заведения).

2. Фаза профессиональной подготовки характеризуется освоением профессии, получением образования в той или иной области. В связи с вступлением России в Болонское соглашение вводится 2-х ступенчатая подготовка к профессии: бакалавриат и магистратура. На данной фазе происходят очень существенные изменения самосознания, направленности личности, «умелости».

3. Фаза адаптации (привыкания) связана с первыми шагами в профессиональной деятельности. Она связана с освоением профессиональных норм и требований, технологии деятельности. Для педагога эта фаза связана с работой в постоянно возникающих нестандартных ситуациях, что требует творческого подхода к делу.

4. Фаза интернала характеризуется тем, что педагог успешно справляется с профессиональными обязанностями, т.е. им освоены умения, входящие в состав функциональной грамотности.

5. Фаза мастера предполагает, что наряду с характеристиками предыдущей фазы, педагог выделяется или какими-то специальными качествами, умениями или универсализмом, широкой ориентировкой в профессиональной области, наличием собственного стиля профессиональной деятельности, стабильные положительные результаты.

6. Фаза авторитета связана с тем, что педагог становится известным в своем профессиональном кругу и за его пределами. Производственные задачи он успешно решает за счет большого опыта.

7. Фаза наставничества характеризуется тем, что у педагога появляются последователи из числа коллег, готовые перенять его опыт.

Э. Ф. Зеер в своей работе оформил следующие стадии профессионального становления [3; с. 66–67]:

- формирование профессиональных намерений – осознанный выбор профессии;
- профессиональная подготовка – освоение системы профессиональных знаний, умений, навыков, формирование социально-значимых и профессионально важных качеств;
- профессионализация – адаптация в профессии, профессиональное самоопределение, приобретение профессионального опыта, развитие свойств и качеств личности, необходимых для квалифицированного выполнения профессиональной деятельности;
- мастерство – качественное, творческое выполнение профессиональной деятельности.

Не отрицая, как имеющую право на существование классификацию фаз профессионального становления Е. А. Климова мы в своей работе придерживаемся точки зрения Э. Ф. Зеера, как более отражающей сущностные характеристики процесса профессионального становления педагога и рассматриваем особенности стадий профессионализации и мастерства.

*Сущность процесса профессионального становления педагога, по нашему мнению, заключается в совершенствовании его личностно-деловых и профессиональных качеств, а также обогащении знаний, умений, сформированность профессиональной компетентности, необходимых для успешного выполнения педагогической деятельности.*

Данное утверждение опирается на идеи компетентностного подхода с точки зрения которого профессиональное становление педагога чаще все-

го рассматривается как совершенствование профессионального самосознания, профессионализма, профессионального мастерства, профессиональной компетентности, профессиональных способностей (В. А. Адольф, Б. С. Гершунский, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, А. В. Хуторской и др.) и педагогическую сущность процесса становления личности в образовательном процессе, определенную В. В. Игнатовой как «непрерывный процесс накопления и проявления «потенциального» в личности (единство возможного и осуществленного, потенциального и актуального), способствующий расширению и углублению ее связей с окружающим миром, обществом, другими людьми». Этот путь, по мнению исследователя, обеспечивается «воспитанием, обучением, образованием, педагогической поддержкой, сопровождением, коррекцией, организованной социализацией» [12, с. 31].

В целом анализ философской и психолого-педагогической литературы по проблеме профессионального становления педагога позволяет сделать следующие выводы.

*Понятие «профессиональное становление педагога» в психолого-педагогической науке еще не закрепились.* Проведенный анализ современных подходов, раскрывающих сущность профессионального становления педагога (Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, С. В. Попов, В. И. Слободчиков, Ж.-П. Сартр и др.) позволил выделить несколько идей, имеющих ключевое значение для исследования заявленной проблемы.

Антропологический смысл процесса становления человека заключается в становлении его субъектности, что становится возможным за счет рефлексии деятельности по всей полноте ее нормативной структуры (В. И. Слободчиков).

Непрерывный процесс целенаправленного прогрессивного изменения личности происходит под влиянием социальных воздействий и ее собственной активности, являющейся проявлением субъектности. (Э. Ф. Зеер).

Рассматривая трудовую деятельность, как одну из форм становления и реализации профессионально значимых личностных качеств педагога (Е. А. Климов, Э. Ф. Зеер), ученые обращают внимание на наличие особенностей процесса профессионального становления в различные периоды профессиональной деятельности.

*Опираясь на данные исследования, мы определяем профессиональное становление педагога как непрерывный процесс совершенствования профессионально значимых качеств под влиянием внешних воздействий, профессиональной деятельности и его собственных усилий.*

При моделировании процесса профессионального становления педагога, ориентированного на инновационную деятельность мы исходили из того, что приобщение к инновационной деятельности предполагает не только создание и обновление структуры данного процесса, но и его содержания, форм и методов реализации.

*Опираясь на исследования процесса становления специалиста на различных этапах непрерывного образования [1] в приобщении педагога к инновационной деятельности в процессе профессионального становления мы выделяем содержательный, организационный и результативный компоненты.*

*Содержательный компонент предполагает наполнение данного процесса модульными дидактическими единицами, обеспечивающими обогащение научных знаний и профессионально-педагогических умений (осуществлять рефлекссию собственной деятельности, постановку образовательных задач, выстраивать программу действий по их реализации). Организационный компонент направлен на создание инновационной образовательной среды, позволяющей осваивать данное содержание и насыщение ее соответствующими формами (организационно-деятельностными и рефлексивно-аналитическими семинарами), методами (конструирование, моделирование, проектирование). Результативный компонент сориентирован на разработку средств мониторинга и осуществление мониторинговых исследований подготовки педагога к инновационной деятельности в процессе профессионального становления. Таким образом, процесс профессионального становления, по нашему мнению, предполагает изменение педагога в процессе непрерывного профессионального образования, выполнения профессиональной деятельности за счет личной активности.*

На различных этапах профессионального становления педагоги сталкиваются с проблемами и трудностями, которые проявляются в недостатке знаний, умений, необходимых для успешного осуществления инновационной деятельности. Причем, необходимо отметить, что каждый имеет собственные образовательные дефициты и нуждается в индивидуальном педагогическом и методическом сопровождении процесса профессионального становления. Поэтому профессиональное образование на всех его этапах предполагает индивидуализацию образовательных целей и программ, т.е. выбор каждым педагогом содержания, форм и методов обучения, способов и последовательности освоения данного содержания. Средством для организации данного процесса являются индивидуальные образовательные программы педагогов. Основными компонентами любой программы являются цели и деятельность по их реализации. Поэтому индивидуальная образовательная программа состоит из образовательных задач и программы деятельности по их реализации, направленных на преодоление индивидуальных образовательных дефицитов педагога.

Обозначенные выше компоненты, позволили разработать и реализовать модель процесса профессионального становления педагога, ориентированного на инновационную деятельность, включающую цель, содержание, средства, методы и технологии реализации данного процесса.



Моделирование процесса профессионального становления педагога предполагает выделение двух основных взаимосвязанных этапов – разработка и коррекция индивидуальных образовательных программ и их реализация в процессе профессиональной деятельности.

Разработка и коррекция индивидуальных образовательных программ – это непрерывный процесс достижения, поставленных образовательных целей и задач, а также оформления новых за счет особого типа рефлексии, в которой сопоставляются актуальные качества педагога (знаний, опыта, индивидуальности) с его действиями в конкретных ситуациях [9].

Для реализации индивидуальных образовательных программ необходима инновационная образовательная среда, состоящая из структур и процессов в которых есть возможность, созданную индивидуальную образовательную программу реализовать. Причем, образовательный процесс устроен так, что каждый в каждый момент времени осваивает необходимое ему содержание. Для каждого педагога возможно как минимум два варианта: самостоятельно строить образовательную среду в границах определенного образовательного пространства или искать образовательную среду, созданную другими и использовать ее для реализации собственной индивидуальной образовательной программы.

Таким образом, приобщение педагога к инновационной деятельности в процессе профессионального становления происходит за счет обогащения его знаний и умений, формирование профессиональной компетентности, необходимых для успешного выполнения инновационной деятельности, а также выстраивание индивидуальной траектории его движения в профессии.

Разработанная модель процесса профессионального становления педагога, ориентированного на инновационную деятельность реализована в ряде образовательных учреждений инновационного типа, муниципальных методических служб и общественно-педагогических объединений Красноярского края.

Проведенное исследование подтверждает, что становление готовности к инновационной деятельности у педагогов не может в полной мере произойти естественно-стихийным путем, необходимым является создание и реализация инновационной модели, позволяющей сделать данный процесс целенаправленным.

### **Библиографический список**

1. **Адольф, В. А.** Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности : монография [Текст]/ В. А. Адольф, И. Ю. Степанова – Красноярск, 2005. – 214 с.

2. **Гершунский, Б. С.** Философия образования XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) [Текст] / Б. С. Гершунский – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
3. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. – 3-е изд., перераб., доп. [Текст] / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический Проект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
4. **Климов, Е. А.** Педагогический труд: психологические составляющие: учебное пособие [Текст] / Е. А. Климов. – М. : Изд-во МГУ – Академия, 2004. – 240 с.
5. **Кузьмина, Н. В.** Способности, одаренность, талант учителя [Текст] / Н. В. Кузьмина – Л. : Знание, 1985. – 32 с.
6. **Маркова, А. К.** Психологические критерии и ступени профессионализма учителя [Текст] / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6 – С. 55–63.
7. **Маркова, А. К.** Психология труда учителя: книга для учителя [Текст] / А. К. Маркова – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
8. **Митина, Л. М.** Психология труда и профессионального развития учителя: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Л. М. Митина – М.: Академия, 2004 – 320 с.
9. **Мкртчян, М. А.** Методологические вопросы педагогических исследований и практических построений [Текст] / М. А. Мкртчян // Практика развития образования: научно-методические материалы – Красноярск : ККИПКРО, 2004. – С. 102–105
10. **Ожегов, С. И.** Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Российская АН.; Российский фонд культуры; – 3-е изд., стереотипное – М.: АЗЪ, 1995. – 928 с.
11. **Попов, С. В.** Методологически организованная экспертиза как способ инициации общественных изменений [Текст] / С. Попов // Кентавр. – 2000. – № 23. – С. 2–7.
12. **Профессионально-культурное** становление студента в образовательном процессе [Текст] / отв. ред. В. В. Игнатова, О. А. Шушерина. – Томск : Изд-во ТГУ, 2005. – 264 с.
13. **Слободчиков, В. И.** Антропологический кризис европейской модели человека [Текст] / В. И. Слободчиков // Кентавр. – 2005. – № 36. – С. 24–29.
14. **Слободчиков, В. И.** Основы психологической антропологии. Психология развития человека : Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов [Текст] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школьная пресса, 2000. – 416 с.
15. **Философия:** учебник для вузов [Текст] / под ред. проф. В. Н. Лавриненко, проф. В. П. Ратникова. – М. : Юристь, 2002. – 520 с.
16. **Фромм, Э.** Анатомия человеческой деструктивности: Перевод (авторское вступление П. С. Гуревич) [Текст] / Э. Фромм. – М., 1994. – 447 с.
17. **Хрестоматия** по педагогической аксиологии: учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений [Текст] / составители В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – Москва – Воронеж : МОДЭК, 2005. – 480 с.
18. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. В. Хуторской // Народное Образование – № 2. – 2003. – С. 58–64.



*И. В. Леушина*

## **ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ И ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ВЫПУСКНИКА**

До недавнего времени образовательный процесс в отечественных технических вузах вполне определенным образом однонаправленно ориентировался на подготовку специалиста, соответствующего квалификационной характеристике, четко изложенной в Государственном образовательном стандарте для конкретной специальности. Выпускник вуза получал квалификацию и право заниматься профессиональной деятельностью в соответствующей профессиональной среде, ограниченной рамками специальности. Проблем профессиональной пригодности или готовности выпускника к работе, как правило, не возникало. В квалификационной характеристике номинально присутствовало требование к выпускнику, касающееся минимально необходимого уровня знаний иностранного языка. Этим определялся статус иностранного языка как учебной дисциплины: поскольку требование хорошей иноязычной подготовки не было доминирующим для специалистов технического профиля. Учебная дисциплина «Иностранный язык» часто рассматривалась как второстепенная, нагрузочная, и практически не влияла на формирование личности профессионала, а также итоговые оценки профпригодности и профготовности выпускника.

С переходом отечественной системы высшего технического образования к уровневой схеме все сильнее стали проявляться тенденции к гуманизации и гуманитаризации учебного процесса, а роль иноязычной подготовки в технических вузах – неуклонно возрастать. Обязательный двухгодичный курс иностранного языка на первом уровне обучения в вузе стал дополняться факультативами и дополнительными занятиями по интенсивному изучению иностранного языка для желающих. Понятие квалификационной характеристики выпускника, имеющее статичный, установившийся характер, стало заменяться более динамичной профессиограммой, где влияние степени иноязычной подготовки выпускника на оценку его профпригодности увеличивалось. Для этого вузы использовали появившиеся возможности формировать региональный компонент учебных планов и вводить элективные учебные дисциплины с целью повышения конкурентоспособности специалиста на рынке труда. Повсеместное внедрение в российских вузах новой парадигмы фундаментализации образования, имеющей Болонские корни, в настоящее время заставляет сталкиваться с необходимостью готовить выпускника к деятельности в глобальной информационной среде,

включающей в себя область профессиональной работы технического специалиста как определенную часть, структурный компонент [1].

Неизбежная в такой ситуации информатизация представляет собой не только медиатизацию и компьютеризацию будущей сферы деятельности выпускника, но и его интеллектуализацию – развитие способностей к восприятию, воспроизведению и порождению информации. Иноязычная подготовка становится неотъемлемой составляющей процесса приобщения студента к информационной культуре в соответствии с информационно-синергетической концепцией. Что же касается профессиональной среды, то в ней начинают все более четко проявляться такие ее производные, как профессия, профессиональная идентичность, профессиональная пригодность и профессиональная готовность.

Сопоставление профессии, профидентичности, профпригодности и профготовности возможно в координатах человеческой активности [2]:

- профессия соответствует уровню внешней активности и представляет профессиональную занятость чем-либо;
- профидентичность соответствует уровню внутренней активности и проявляется в личностной значимости профессиональной активности для человека;
- профпригодность и профготовность соответствуют формам проявления активности, при этом профпригодность является низшей, а профготовность – высшей формой активности.

По мнению исследователей, профессия представляет собой социально-объективную часть профессионального континуума человеческой активности, профпригодность и профготовность – формальные реальности, профидентичность – неформальную, смысловую субъективную реальность. В отличие от других производных профессиональной среды профидентичность – психологическая категория, которая относится к осознанию человеком своей принадлежности к определенной профессиональной группе, соответствия определенному эталону – портрету профессионала, характеризующемуся профессионально-дифференцирующими признаками [3]. Если профидентичность – психолого-феноменологический комплекс [2], то важнейшими составляющими этого комплекса являются общение, опыт, речь: общение и опыт порождают идентичность, в речи она выражается. При этом очевидной становится ключевая роль иноязычной подготовки выпускника технического вуза, решающего проблему своей профессиональной идентичности.

Сложность заключается в том, что становление профидентичности происходит не «в инкубаторе», а в условиях динамично меняющейся информационной среды, когда упомянутые выше профессионально-дифференцирующие признаки оказываются размытыми вследствие процессов унификации и стандартизации профессиональной деятельности для обеспечения

мобильности и конкурентоспособности на рынке труда, а также постоянно растущих требований к специалисту. В этих условиях, с полным основанием, к профессионально важным качествам выпускника технического вуза нужно относить не только владение узкоспециальными знаниями, навыками, умениями, но и личностные качества (ответственность, инициативность, стремление к самосовершенствованию), компьютерную грамотность, экологическую культуру, владение иностранными языками, поскольку все они играют роль профессионального инструмента.

В отечественной дидактике в понятие профессионального обучения включают не только деятельность по освоению конкретной специальности, но и процесс развития личности обучающегося в соответствии с его познавательными возможностями. Важным фактором результативности подготовки будущих специалистов технического профиля может стать обеспечение оптимальных педагогических условий для самоактуализации каждого студента, его профессиональной самоидентификации в той или иной сфере инженерной деятельности, выбора им жизненной позиции и путей личностного и профессионального роста. Очевидно, что профессиональную компетентность будущего инженера необходимо формировать в процессе обучения не только специальным, но и всем общеобразовательным дисциплинам, в ряду которых «Иностранный язык» занимает особое место. Это актуально, в частности, при рассмотрении таких сторон компетентности как когнитивная готовность (умение на деятельностном уровне осваивать новые знания, новый инструментарий, выявлять информационную недостаточность, способность к успешному поиску и освоению, использованию необходимой и достаточной научной информации, умение учиться и учить других) и коммуникативная подготовленность (владение родным и иностранными языками, в том числе способность применять понятийный аппарат и лексику базовых и смежных наук и отраслей, владение коммуникативной техникой и технологией, знания деловой этики профессионального общения и умения их применять, вести дискуссию, мотивировать и защищать свои решения).

Требования к результатам инженерного образования, сформулированные в терминах системы компетентностей, ориентируют процесс подготовки специалистов на формирование соответствующих компетенций и готовят будущих инженеров к их широкопрофильной реализации в будущей деятельности. И. А. Зимней представлена комплексная модель социально-профессиональной компетентности, понимаемой как интегративное, формируемое в деятельности личностное качество инженера, актуализирующееся при решении стандартных и нестандартных задач в условиях различных социальных и профессиональных ситуаций: целостная социально-профессиональная компетентность складывается из частных социальных и частных профессиональных компетентностей, основаниями для формиро-

вания которых являются личностные свойства, интеллектуальные действия и способности [4].

Что касается иностранного языка, то данная модель требует, на наш взгляд, некоторого уточнения. Качественная языковая подготовка специалистов с университетским образованием важна для их профессионального роста, деятельного участия в жизни современного общества. Специалисты с высшим образованием призваны формировать и расширять культурную среду, важнейшее место в которой занимает языковая среда. Если профессиональная подготовка направлена на углубленное освоение отдельной сферы человеческой деятельности и тем самым выделение этой деятельности в общей структуре динамичного мира, то языковая подготовка направлена на его целостное, интегральное восприятие. Насколько успешно и глубоко будущие специалисты, общающиеся в различных сферах (профессиональной, социально-политической, экономической и др.) понимают ситуации, в которых они находятся, и в какой степени владеют языковыми средствами, в такой степени и будет эффективным их общение.

«Потенциал компетентности» побуждает современного инженера стремиться, в том числе, к целостному знанию принципов инженерного искусства, к общему знанию его передовой практики, а также свойств, поведения, производства и использования материалов, оборудования, техники, ее узлов, к знанию соответствующих алгоритмов и программ; уметь пользоваться технической информацией и статистикой, свободно выражать свои суждения по техническим вопросам на базе научного анализа и синтеза, владеть устной и письменной речью на родном и иностранном языках.

Профессиональная самореализация специалистов, их деловое взаимодействие возможны в процессе общения, которое предполагает прагматические цели и конструктивность решений, психологическую готовность каждого из партнеров к адекватному поведению и самореализации. *Поэтому, на наш взгляд, правомерно рассматривать иноязычную инженерную деятельность как профессиональное общение, то есть процесс, направленный на организацию и оптимизацию определенного вида предметной деятельности, с учетом того, что иностранный язык выступает в качестве средства решения не только и не столько языковых, сколько социальных и профессиональных задач.*

Владение иностранным языком становится одним из важнейших условий становления технического специалиста, в том числе, и в таких технократических предметных областях как заготовительные отрасли машиностроение и металлургия. В условиях оживления промышленного производства и роста интереса иностранных инвесторов к отечественным предприятиям неизбежно появляются необходимость и потребность в дополнительной специальной адресной подготовке выпускников технического вуза (по схеме параллельного обучения на 5–6 курсах университета) для конкретных

работодателей, связанных договорными обязательствами с иностранными партнерами. Роль языковой составляющей в структуре такой подготовки весьма существенна, так как студентам и выпускникам приходится во время учебы и далее в их профессиональной деятельности сталкиваться с большими массивами иноязычной информации (текстовой, графической, аудио-визуальной), вступать в непосредственный контакт с носителями языка.

Именно студенты-нефилологи при работе с техническими и узкоспециальными текстами на иностранном языке, воспринимают их в содержательном диалоге. Наложение передаваемой студентам предметной информации на сферу профессиональной деятельности придает этой информации статус субъектного (личного) знания, обеспечивая ее усвоение на уровне понимания и личностного смысла. Следует стремиться к тому, чтобы систематизированная по прошедшим занятиям информация становилась для студента тем рабочим инструментом, который оказывается необходимым ему для успешной работы не только на следующем, но и на всех остальных занятиях. Сформированные обучающимися информационные базы представляют собой динамическую систему, развивающуюся в течение студенческой (затем и профессиональной) жизни, чему способствуют создаваемые преподавателем ситуации, моделирующие возможные случаи профессионального общения. В процессе обсуждений, доказательств, консультаций развиваются профессиональные и коммуникативные компетенции будущего инженера.

В современном мире человек проводит большую часть своей жизни в профессиональной культуре и, соответственно, потребление «деловой» литературы значительно превышает объемы «досугового» чтения. Информационно-коммуникативные взаимодействия современного человека осуществляются в многообразных формах реального и виртуального пространства не только как самоорганизующиеся процессы, но и подчиняясь определенным закономерностям, управленческим воздействиям. На структуру и динамику обмена информацией влияет информатизация деловой сферы и профессиональной деятельности.

В данном аспекте, на наш взгляд, изучение иностранного языка, как один из факторов развития личности профессионала, объективно является реальной ценностью для будущего выпускника технического вуза. При этом активная целенаправленная деятельность не должна локализоваться только в рамках изучаемой дисциплины, что снижает уровень активности и сознательного отношения к учебе. На передний план выходит необходимость непрерывного формирования системы профессиональной деятельности будущего специалиста. Эта цель может быть достигнута путем введения в учебный процесс «динамически развивающейся гипотетической картины планируемого будущего» [5, с. 52], отображающей в целостном представлении модель профессиональной деятельности.

Требование профессиональной направленности обучения иностранному языку является особенно важным. Оно, в первую очередь, определяет необходимость раскрытия понятия «иноязычная инженерная деятельность» для будущей сферы приложения сил обучающихся. Это может быть работа технологом, конструктором, исследователем и администратором-менеджером, но так или иначе связанная с необходимостью восприятия, понимания, трансляции и использования иноязычной информации в различных формах: текстовой, аудиовизуальной, мультимедийной. В такой ситуации обучение студентов должно стать контекстным [6]. Контекстное обучение позволяет динамически моделировать предметное и социальное содержание усваиваемой профессиональной деятельности. Способности профессионального владения иностранным языком складываются при дифференцировании языкового материала с учетом предметной основы, задаваемой степенью овладения студентом его технической специальностью.

Очевидно, учебная работа студентов в этих условиях приобретает новое качество: из собственно учебной деятельности она превращается в квази-профессиональную, несущую в себе как черты учения, так и элементы профессиональной деятельности. Возникает ориентировочная основа будущей иноязычной инженерной деятельности студента технического вуза. Поскольку эту основу составляют не только знания о том, на что направлена деятельность, но и знания о сущности самой деятельности инженера и его профессионально важных качествах, то студент получает таким образом интегративную информацию о предстоящей работе и востребованности в ней иностранного языка, что повышает его мотивацию к изучению последнего. Для организации контекстного обучения необходимой становится модель будущей инженерной деятельности в виде основных функций и соответствующих им типовых задач, связанных с использованием иностранного языка, – своеобразный профессиональный, предметно-ориентированный виртуальный языковой тренажер, к созданию и обслуживанию которого необходимо подключать, кроме специалистов по иностранному языку, преподавателей специальных технических дисциплин.

Дальнейшее развитие языковой подготовки к иноязычной инженерной деятельности ориентировано именно на формирование деятельностных умений, отвечающих социальному заказу и современному уровню специальных знаний (с учетом коммуникативно-ориентированного, профессионально направленного характера изучения иностранного языка и его онтологии – деятельности общения).

Педагогическое моделирование предполагает ориентацию на комплекс профессионально важных качеств, которые необходимо сформировать в процессе обучения студента в модельной информационной (в нашем случае, образовательной) среде. Профессиограмма выпускника, в связи с этим, может быть представлена в форме списка компетенций выпускника, кото-



рые он способен реализовать в развивающейся информационной среде. Таким образом, термин «профессионал» получает новое звучание: профессионалом своего дела следует считать не просто узкоориентированного специалиста, а специалиста, характеризующегося высокой информационной культурой, что особенно актуально в условиях, когда основным элементом учебного процесса становится информация, а не только знания.

При динамическом моделировании предметного и социального содержания иноязычной инженерной деятельности формирование профессионально важных качеств будущего специалиста происходит с учетом того технологического процесса, который составляет сущность его будущей профессиональной деятельности. (таблица). При этом выявляется концептуальный облик «целеустремленной», то есть эволюционирующей в целом в желаемом направлении (оптимистическая точка зрения) синергетической модели, а компетентность выпускника вуза понимается как проявляемая им на практике способность реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества) для успешной творческой деятельности в профессиональной деятельности (таблица). При этом выявляется концептуальный облик «целеустремленной», то есть эволюционирующей в целом в желаемом направлении (оптимистическая точка зрения) синергетической модели, а компетентность выпускника вуза понимается как проявляемая им на практике способность реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества) для успешной творческой деятельности в профессиональной и социальной сферах.

Формирование частных компетентностей осуществляется в учебно-воспитательном процессе, в практической, исследовательской и проектной деятельности, во взаимодействиях со студентами и преподавателями, в самостоятельной работе.

Схема «поддерживающего обучения» неизбежно теряет свою ценность, а выбор делается в пользу «опережающего образования», в котором доминируют личностно ориентированные педагогические технологии, устанавливающие субъект-субъектные отношения между участниками образовательного процесса. Происходит переход от системы «педагог – ведущий, студент – ведомый» к системе «педагог и студент – равные партнеры». Стороны вступают в диалог, имеющий целью помочь студенту сформировать Я-концепцию, соответствующую портрету будущего профессионала, обладающего целым рядом профессионально важных качеств и компетенций, то есть по сути подготовить студента к решению проблемы профессиональной идентичности. Особенно важно то, что пути решения этой проблемы не навязываются студенту, а выбираются им самостоятельно. Это проявляется, например, в самостоятельном выборе образовательной траектории, а также возрастающей роли внеаудиторной работы. Вуз обеспечивает благоприятные условия для проявления Я-концепции студента. Применительно к иноязычной подготовке – это выбор источников иноязычной информации, форм учебных занятий, самостоятельная ра-

бота студента с неадаптированными текстами, использование виртуальных языковых партнеров и доступных. иноязычных Интернет-ресурсов.

В итоге студент технического вуза приходит к осознанию того факта, что иноязычная подготовка (как в рамках, так и вне рамок учебного плана) – жизненно необходимая составляющая процесса профессионального самоопределения и самоорганизации, именно то, что реально поможет ему при решении проблемы профессиональной идентичности в современной информационной среде.

### **Библиографический список**

1. **Леушина, И. В.** Иностранный язык в системе подготовки специалистов технического профиля [Текст]/ И. В. Леушина. – Н. Новгород: НГТУ, 2006. – 152 с.
2. **Шнейдер, Л. Б.** Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики [Текст]/ Л. Б. Шнейдер. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.
3. **Иванова, Е. М.** Аналитическая профессиограмма как средство обеспечения профессиональной диагностики кадров [Текст]/ Е. М. Иванова. Вестник МГУ. Серия 14. – 1989. - № 3. – С.13 – 20.
4. **Жураковский, В. М.,** Сазонова, З. С. «Работа в команде» как педагогический принцип [Текст]/ В. М. Жураковский, З. С. Сазонова // Высшее образование в России. – 2005. – № 8. – С. 3 – 8.
5. **Долженко, О. В.,** Шатуновский, В. Л. Современные методы и технология обучения в техническом вузе [Текст]/ О. В. Долженко, В. Л. Шатуновский. – М.: Высшая школа, 1990. – 190 с.
6. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст]/ А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.



*З. А. Дулатова, Е. С. Лапина*

**РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ТРАНСЛЯЦИИ СПОСОБОВ  
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ  
МЕТОДОВ ИНДУКТИВНЫХ РАССУЖДЕНИЙ\***

В процессе подготовки будущего учителя одно из основных требований к современному образованию – обеспечение возможности овладения различными способами познавательной деятельности – трансформируется в более широкое и глубокое требование – формирование и развитие умения транслировать способы познавательной деятельности.

Трансляция деятельности осуществляется разными способами: через демонстрацию процесса деятельности; через предъявление результатов (продуктов) выполнения либо всей деятельности, либо ее отдельных этапов; через описание алгоритма деятельности и т. д. [1].

Наиболее распространенным способом трансляции познавательной деятельности является предъявление результатов этой деятельности в надежде на то, что учащийся как-то сам догадается о том, какие действия, в какой последовательности и над какими объектами надо выполнять, чтобы прийти к этим же результатам. Предъявление алгоритма выполнения деятельности, как средство ее трансляции, осуществляется, как правило, в терминах специальных предметных (дисциплинарных) действий, которые являются достаточно сложными комбинациями эмпирических и теоретических (дисциплинарных, обще-логических, формально-логических) действий.

Например, алгоритм решения квадратного уравнения для школьников (по умолчанию считается, что рассматривается решение квадратных уравнений над полем вещественных чисел) выглядит так: найдите дискриминант, сравните его с нулем, если он больше нуля, то делайте то-то и то-то; если нет, то напишите в ответе, что уравнение не имеет решения. Как показывает практика нашей многолетней работы в высшей и общеобразовательной школе, в настоящее время такой подход к трансляции познавательной деятельности в процессе обучения все менее и менее эффективен. Во многом это определяется усилением информационного подхода к обучению – сообщение, требование запоминания и воспроизведения больших объемов разнообразной информации.

---

\*Исследования поддержаны грантом РГНФ (проект № 06-06-00312а)

## Профессионально важные качества (ПВК) в связи с иноязычной инженерной деятельностью

Иноязычная социально-профессиональная компетентность	Составляющие информационных ПВК	Универсальные компетенции
Профессионально-речевая (предметная) компетентность (частная)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Знание основной профессиональной терминологии на ИЯ</li> <li>2. Умение переводить общие и профессиональные тексты</li> <li>3. Умение идентифицировать предмет на основе иноязычной информации и оперировать его характеристиками после трансляции без потери смысла</li> <li>4. Умение критически оценивать и использовать новейшие достижения (по иностранным источникам) в области профессиональной деятельности</li> <li>5. Умение пользоваться технической информацией на ИЯ и статистикой</li> <li>6. Умение составлять ориентировочную основу решения профессионально-ориентированных задач на ИЯ</li> <li>7. Владение навыками устной и письменной речи на ИЯ (выступление с докладом, научно-производственным, научным отчетом, создание вторичных источников информации – аннотации, реферата, резюме и т.д.)</li> </ol>	Способность к анализу и синтезу, сопоставлению и сравнению, к систематизации, обобщению, генерированию идей и приобретению новых знаний
Социально-речевая компетентность (частная)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Владение коммуникативно-поведенческими навыками и умениями делового общения (по Астафуровой Т.Н.)</li> <li>2. Знание общекультурных норм коммуникативного поведения и норм профессионального коммуникативного поведения</li> <li>3. Владение специальными речевыми стереотипами и формулами делового общения (установление /прекращение контакта, сообщение или запрос информации, побуждение к совершению действия или его прекращению, выражение чувств и эмоций)</li> <li>4. Умение реализовывать стратегии взаимодействия и воздействия в ситуациях межкультурного делового общения (аргументирования, отстаивания позиции, поиска компромисса)</li> <li>5. Умение вести переговоры, свободно выражать свои суждения по техническим вопросам</li> </ol>	Коммуникативность и социальное взаимодействие

Для формирования и развития познавательной деятельности учащихся необходима иная организация и оценка успешности деятельности учителя, требующая корректировки его профессиональной подготовки.

Успешность работы учителя определяется во многом его умением организовывать познавательную деятельность учащихся различными средствами. Богатство и разнообразие таких средств в арсенале учителя определяется уровнем развития у него культуры трансляции способов познавательной деятельности. Под культурой трансляции способов познавательной деятельности мы понимаем: передачу информации об условиях, средствах и действиях, составляющих процесс познавательной деятельности, об организации и управлении этой деятельностью; организацию и управление деятельностью учащихся по освоению способов познавательной деятельности с учетом исторического опыта, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся [3, 4].

*Таким образом, можно выделить следующие компоненты культуры трансляции способов познавательной деятельности: передача информации вербальными и невербальными средствами в рамках принятых культурных норм; создание условий для активного диалогического взаимодействия субъектов деятельности; управление деятельностью, ориентированное на освоение способов познавательной деятельности для самостоятельного решения проблем в различных сферах жизнедеятельности.*

Исходя из такого понимания культуры трансляции способов познавательной деятельности, в представленной работе мы попытались описать опыт организации изучения будущими учителями индуктивных способов рассуждений (в рамках изучения формально-логических способов познавательной деятельности), направленный на формирование и развитие у них этой культуры.

Традиционно считается, что организация целенаправленного изучения способов рассуждений при подготовке учителя должна проводиться в рамках курса логики, входящего в программу только некоторых педагогических специальностей и направлений, и курсов общей и специальной дидактики. Однако, как показывает анализ учебных планов и программ, время, отводимое на изучение этих дисциплин, позволяет разве что провести краткое ознакомление с терминами, обозначающими способы рассуждений (индукция, дедукция, традукция). Например, при подготовке бакалавров направления «Физико-математическое образование», целенаправленное изучение индуктивных способов рассуждений сводится к кратковременному изучению схем методов математической индукции и обобщенной математической индукции в процессе решения некоторых видов задач. При этом, как правило, не учитывается одно из основных методических положений формирования понятия или метода – не рассматриваются случаи невыполнения признаков понятия или невозможности применения шагов метода.

Для индукции такими шагами, например, являются выбор и проверка базы индукции, выбор и проверка правильности вариантов индукционного перехода. Дедуктивные способы рассуждений, специально изучаются только в профилях математика и информатика в курсе математической логики в виде формальных правил вывода в логических исчислениях. Традуктивные способы рассуждений целенаправленно вообще не изучаются, хотя применяются повсеместно в виде достаточно туманных ссылок: «аналогично предыдущему», «по аналогии с таким-то методом или утверждением» и т. д.

Формирование и развитие культуры трансляции способов познавательной деятельности у будущих учителей ограничивается ознакомлением с принципами общей дидактики в курсе педагогики и изучением частных методик обучения отдельным темам школьного курса в методике обучения какой-либо дисциплине. Естественно, что изучаемые при этом методы познания, в первую очередь, являются методами специальными предметными. Например, в методике обучения математике изучаются методики обучения построению математических моделей для некоторых классов содержательных задач, методы решения отдельных видов уравнений и неравенств и т. д. В силу ограниченности времени, методики формирования и развития у обучающихся общих способов познавательной деятельности специально практически не изучаются.

Неэффективность и ограниченность такого подхода к обучению способам познавательной деятельности подтверждается практикой. Например, лишь незначительная часть студентов способна применять индуктивные рассуждения по заданным схемам непосредственно в процессе изучения; еще меньшая часть, в течение небольшого временного интервала после их изучения; только единицы могут применять индукцию к решению аналогичных типовых задач по истечении длительного времени; лишь избранные могут использовать аналогичные индуктивные рассуждения для решения задач новых типов. Что касается организации освоения учениками методов рассуждений, то разработанные студентами, в рамках дипломных и курсовых проектов, специальные курсы по развитию (формированию, освоению) индуктивных, дедуктивных или традуктивных методов рассуждений полностью повторяют тот же подход к ее изучению, который безуспешно был применен для обучения самих студентов.

В предлагаемой вниманию читателей статье описан опыт авторов по профессионально-педагогически ориентированной организации изучения студентами бакалавриата направления «Физико-математическое образование» методов индуктивных и традуктивных рассуждений в курсе «Общелогические и формально-логические методы познания в математике». Этот курс изучается студентами в четвертом семестре. К этому времени, они уже имеют опыт обобщающего повторения элементарной математики, изучения основ различных разделов высшей математики (алгебры, геометрии, математического анализа, теории множеств и т. д.), в процессе которого метод математической индукции изучался и применялся для решения за-

дач и доказательства утверждений. Поэтому первое занятие, посвященное индуктивным методам, начинаем с актуализации метода математической индукции при непосредственном применении его для самостоятельного решения достаточно простой задачи, без напоминания схемы метода. Например: *Докажите, что любое натуральное число, представленное в виде  $10^n + 18n - 1$  делится на 27 при любом натуральном  $n$ .*

Как правило, даже с такой задачей справляется лишь небольшая часть студентов. По окончании решения задачи коллективными усилиями формулируем описание классической схемы математической индукции посредством обобщения каждого этапа ее применения в рассмотренной задаче. Как правило, обнаруживается, что ни область применения метода математической индукции, ни вариативность выбора базиса, формулировки индукционного предположения и правил индукционного перехода просто не понимается студентами. Получаем, с учетом уточнения обозначений, схему:

*Докажем, что  $P(1)$ .*

*Предположим, что  $P(k)$  для некоторого произвольного натурального  $k$ .*

*Докажем, что  $P(k) \rightarrow P(k+1)$ .* (1)

*Делаем вывод, что  $\forall n \in N P(n)$ .*

Здесь, через  $P(k)$ , по мнению студентов, обозначено то, что натуральное число  $k$  обладает свойством  $P$ . Таким образом, неоднократное использование метода математической индукции для доказательства свойств числовых или функциональных рядов, геометрических фигур или алгебраических выражений, практически не отразилось на понимании ни его области применения, ни вариативности схемы по базису и по индукционному предположению. Этот факт и определяет следующие шаги по организации изучения методов индуктивных рассуждений.

Для повышения эффективности освоения методов познавательной деятельности, как и любой другой деятельности, необходимо чтобы она была осознанна во всех ее компонентах – мотив, цель, предмет (объект), структура (действия и способы их осуществления), средства, результат, контроль [2]. В соответствии с психолого-педагогическими основаниями деятельности подхода к обучению, формирование деятельности должно проводиться поэтапно: от мотивационного и ориентировочного этапов, через различные этапы речевого сопровождения деятельности, до ее выполнения во внутренней (умственной) форме.

Для усиления мотивации изучения методов индуктивных рассуждений решаем и обсуждаем со студентами задачи из различных сфер жизнедеятельности – быт, культура, наука, образование. При этом для выдвижения гипотез с целью обнаружения общих свойств объектов, причин событий и

других закономерностей (связей и отношений между объектами) используем различные методы установления причинно-следственных отношений – метод сходства, метод различия, метод остатков, метод сопутствующих изменений, объединенный метод сходства и различия. Схемы этих методов частично формулируются до их применения, частично строятся студентами в процессе индуктивного обобщения символьных моделей, отражающих логическую структуру примеров их применения, или конструируются по аналогии с уже определенными схемами в соответствии с названием метода, определяющим его специфику.

Рассмотрим для примера метод сходства. Схема этого метода может быть предварительно введена формально даже без определения используемых обозначений следующим образом:

$$\begin{aligned} A, B, C &\mapsto a \\ A, C, D &\mapsto a \\ A, E, G &\mapsto a \\ \text{Возможно, что } A &\mapsto a \end{aligned} \tag{2}$$

Для иллюстрации применения метода сходства рассмотрим решение задачи поиска какой-либо характерной черты и причины, ее определяющей, в общественно-политической жизни дореволюционной России по отдельным ее характеристикам, собранным из различных литературных источников:

*Со времен укрепления Московского княжества в России начал формироваться режим царского самодержавия. В период смуты (царствование Годунова и самозванцев), в мирное и спокойное правление Алексея Михайловича, во время масштабных реформ императора Петра Великого, в полувековой период дворцовых переворотов, и последующие периоды правления царской династии Романовых подавляющее большинство русских крестьян было бедно, безграмотно и отличалось чрезмерным употреблением алкоголя. Таким образом, можно предположить, что причиной бедности, безграмотности и пьянства русского крестьянства было царское самодержавие.*

Ставим перед студентами задачу: структурировать описанное рассуждение так, чтобы для его формальной модели можно было использовать схему (2). В результате достаточно долгих, но полезных и с образовательной, и с воспитательной точек зрения, дебатов получаем приемлемый вариант:

- $a$  – бедность, безграмотность и пьянство русского крестьянства в дореволюционной России;
- $A$  – наличие режима царского правления;
- $B, D, E$  – утверждения о правлении в конкретном историческом периоде конкретного царя;
- $C, G$  – какая-либо характерная черта этого периода правления (смутное время, время масштабных реформ и т.д.).



В процессе дебатов рекомендуем обратить внимание на то, что это только мнение о характерной черте русского крестьянства, и его правильность и правомерность можно оспорить. Во многих других исторических источниках отмечались такие несовместимые с хроническим алкоголизмом черты русского крестьянства как доброта, трудолюбие, религиозность. Также следует отметить, что ввиду исчезновения причины – царского самодержавия – можно было бы ожидать и исчезновения следствия – бедности, безграмотности и пьянства русского крестьянства. В заключение, необходимо обсудить со студентами роль и значение символов в данной схеме безотносительно рассмотренного примера. Результаты обсуждения можно зафиксировать так:

- $a$  – свойство (явление, событие), причину которого требуется определить;
- $A$  – свойство (явление, событие), эквивалентные варианты которого наблюдаются во всех исследуемых случаях (объектах);
- $B, C, D, \dots$  – свойства (явления, события), наблюдаемые в различных случаях и имеющие, возможно, какое-либо влияние на процесс и результат исследования.

Для построения схемы метода различия можно предложить студентам выделить ее в результате анализа такого рассуждения:

*Если у растения есть корень, стебель, листья и цветы, то оно растет. Если у растения оставить только стебель и листья, то оно прекратит рост. Если у растения оставить только стебель и цветы, то оно прекратит рост. Следовательно, наличие корня обеспечивает растению рост.*

Большая часть студентов достаточно успешно справляются с этой задачей, повторив процесс выделения схемы предыдущего рассуждения, и получают следующее (по модулю различия обозначений):

$$A, B, C, D \mapsto a$$

$$B, C, D \mapsto \text{нет } a \quad (3)$$

Возможно,  $A \mapsto a$ .

Построение схем для объединенного метода сходства и различия, проводится частью студентов самостоятельно даже без предварительного приведения примеров рассуждений с его использованием. Это показывает, что они либо интуитивно уловили ориентировочную основу применения этого метода по его названию, либо на основе сравнения уже построенных схем для методов сходства и метода различия и соотнесения названий смогли формально его сконструировать. В силу исключительной значимости умения выделять ориентировочную основу действия (деятельности) для его освоения необходимо ее явное конструирование для каждого метода. Например, в качестве ориентировочной основы применения метода различия можно рассматривать совокупность следующих условий:



- необходимость поиска причин наличия какого-либо свойства  $a$  у объектов (предметов, явлений, событий) определенного класса;
- выявление совокупностей общих свойств у части объектов этого класса;
- обнаружение свойства  $A$  у тех объектов, которые обладают исследуемым свойством  $a$ ;
- обнаружение отсутствия свойства  $A$ , при наличии других общих свойств, у какого-либо объекта, не обладающего свойством  $a$ .

Схему метода остатков предлагается построить на основе анализа ориентировочной основы его применения:

- необходимость поиска причины наличия свойства  $a$  у объектов определенного класса;
- обнаружение у исследованных объектов, обладающих свойством  $a$ , однородных ему свойств  $b, c, d$ ;
- выделение в качестве причин наличия совокупности свойств  $a, b, c, d$  у объектов исследуемого класса наличие другой совокупности свойств  $A, B, C, D$ ;
- выявление причинно-следственной связи между свойствами  $B$  и  $b$ ,  $C$  и  $c$ ,  $D$  и  $d$ .

Если возникнут затруднения при построении схемы метода остатков, можно привести пример применения этого метода:

*При одновременном применении аспирина, анальгина и нитроглицерина у больного понижается температура, болевые ощущения и стабилизируется работа сердца. Известно, что аспирин снижает температуру, анальгин – болевые ощущения. Следовательно, возможно, что нитроглицерин стабилизирует работу сердца.*

Метод сопутствующих изменений, в силу его исключительной важности для выявления количественных характеристик и зависимостей между количественными характеристиками объектов, рассмотрим подробно.

Проведем анализ простейшего физического опыта, который можно провести непосредственно в аудитории, используя подручные варианты реквизита, или актуализировать мысленное его проведение.

*Бросаем об пол поочередно три шарика: из резины, из дерева и из железа. Вес резинового шарика больше веса деревянного, но меньше веса железного. Каждый раз шарик отскочит от пола, но в первом случае отскок будет наибольшим, а в третьем – наименьшим. Можно предположить, что величина отскока связана с его весом, плотностью или упругостью материала, из которого изготовлен шарик. Проанализировав соотношение весов и плотностей шариков с высотой отскока, устанавливаем, что не*

они эту высоту определяют. В соответствии с методом остатков, остается в качестве определяющей высоты отскока шарика его упругость.

Анализ соотношения количественных характеристик упругости  $A$  и высоты отскока  $a$  позволяет построить схему метода так:

$$\begin{aligned} A_1, B, C &\mapsto a_1 \\ A_2, B, C &\mapsto a_2 \\ A_3, B, C &\mapsto a_3 \\ A_3, B, C &\mapsto a_3 \\ \dots\dots\dots & \end{aligned} \quad (4)$$

---

*Возможно,  $A$  – причина  $a$ .*

Вернемся вновь к обсуждению индуктивных методов рассуждений. При наличии достаточного количества времени можно часть его посвятить изучению применения вариантов неполной и полной индукции к выдвижению и доказательству гипотез из различных предметных областей. Это позволит усилить мотивацию изучения индуктивных методов и сформировать общую ориентировочную основу их применения: необходимость обоснования наличия какого-либо общего свойства у всех объектов некоторого класса; возможность выявления наличия этого свойства у отдельно взятых объектов. Далее необходимо выделить ориентировочную основу для каждого вида индукции, дополнив общую специфическими требованиями.

Перечисленные условия являются требованиями неполной «популярной» индукции, которая позволяет только выдвинуть гипотезу: «Возможно, все объекты рассматриваемого класса обладают изучаемым свойством». Построим схему этого метода, для усиления его понимания, усвоения и запоминания. Пусть  $K$  – класс объектов,  $P(x)$  свойство, наличие которого у всех объектов этого класса необходимо установить.

$$\begin{aligned} &\text{Убеждаемся в истинности } P(k_1). \\ &\text{Убеждаемся в истинности } P(k_2). \\ &\dots\dots\dots \end{aligned} \quad (5)$$

*Убеждаемся в истинности  $P(k_n)$ .*

$$\{k_1, k_2, \dots, k_n\} \subset K$$

*Считаем, что возможно  $\forall x \in K P(x)$  истинно.*



*имеют одинаковый рост. Ввиду произвольности  $n$  и конечности населения планеты можно считать утверждение доказанным.*

В этом доказательстве допущена ошибка неверного выбора базиса. Отношение «быть одного роста» является бинарным, и начинать надо с проверки утверждения при  $n = 2$ .

В следующем рассуждении представлен пример ошибки при осуществлении индуктивного перехода.

*Докажем, что существует человек, который может съесть на обед бесконечное число шоколадных конфет. Проведем индукцию по числу конфет. Очевидно, что человек, который может съесть одну конфету, существует. Если же он съел уже  $k$  конфет, то неужели не сможет съесть еще одну  $k+1$  – ую конфетку?!*

Прорешав несколько задач требующих применения математической индукции для обнаружения и доказательства свойств натуральных чисел (задачи на делимость, доказательство тождеств и неравенств) и свойств объектов разной природы (функциональных рядов, геометрических фигур, преобразований объектов), занумерованных натуральными числами, строим варианты схем математической индукции.

Классическая схема метода (1) была уже сконструирована после решения задачи о свойствах натуральных чисел.

Следующая задача требует применения метода неполной популярной индукции для выдвижения гипотезы о количественной оценке результатов выполнения последовательности преобразований (деление на части), занумерованной натуральными числами, над геометрическим объектом (плоскость) и математической индукции для доказательства правильности этой оценки: *На сколько частей делят плоскость  $n$  прямых, никакие две из которых не параллельны и никакие три не пересекаются в одной точке?* После решения этой задачи строим новый вариант схемы математической индукции. Обозначим через  $P_n(x)$  некоторую количественную характеристику объекта  $x$  после  $n$  – ого преобразования, через  $f(n)$  – формулу для ее вычисления, построенную в процессе индуктивного обобщения результатов проведения нескольких преобразований.

*Докажем, что  $P_1(x) = f(1)$ .*

*Предположим, что  $P_k(x) = f(k)$  для некоторого произвольного  $k$ .*

*Докажем, что  $P_{k+1}(x) = f(k+1)$ . (7)*

*Считаем доказанным  $\forall n (P_n(x) = f(n))$ .*

При решении задачи: *Найти все натуральные числа  $n$ , для которых справедливо неравенство  $2^n > n^2$*  студенты могут допустить ошибку поспешного вывода, предположив, что неравенство справедливо для любых

натуральных  $n$ . При доказательстве этого индукцией по  $n$  утверждение для  $n = 1$  выполняется. Однако, осуществить индуктивный переход невозможно: формула  $(n \geq 1 \& 2^n > n^2) \rightarrow (2^{n+1} > (n+1)^2)$  ложна уже при  $n = 1$ . Более тщательная проверка показывает, что неравенство верно при  $n = 1, 5, 6, 7, 8$ , что позволяет предположить его справедливость для всех  $n \geq 5$ . Для доказательства этого требуется применение метода математической индукции, полученного из классического в результате обобщения по базису. Схема этого метода строится студентами самостоятельно после решения задачи и выглядит так:

*Докажем, что  $P(m)$ .*

*Предполагаем, что  $P(k)$  для некоторого произвольного  $k \geq m$ .*

*Докажем, что  $P(k+1)$*  (8)

*Считаем доказанным, что  $\forall k (k \geq m \rightarrow P(k))$ .*

Естественно возникает вопрос о возможности обобщения метода по какому-либо другому параметру. Проанализировав уже рассмотренные варианты применения метода математической индукции, определяем, что кроме обобщения по базису, в некоторых задачах (например, в задаче о прямых, разбивающих плоскость) было проведено еще и обобщение по области применения. Вернувшись к рассмотрению неполной научной индукции, из которой фактически и получается математическая индукция, выявляем те параметры, которые дают наибольшую вариативность применения индуктивных методов рассуждений. Этими параметрами являются индукционное предположение и способ обоснования индукционного перехода. Как правило, студенты предлагают разные варианты обобщения по индукционному предположению только после решения задач.

Рассмотрим пример наводящей задачи: *Дана последовательность целых чисел  $\{a_n\}$ , рекуррентно заданная следующим образом:  $a_1 = 1$ ,  $a_2 = 2$ ,  $a_{n+1} = a_n - a_{n-1}$ , при  $n \geq 2$ . Докажите, что  $a_{n+6} = a_n$  при любом натуральном  $n$ .*

Заметим, что утверждение сформулировано для всех натуральных чисел, поэтому база индукции представляет собой утверждение  $a_7 = a_1$ , которое легко проверяется непосредственным вычислением членов последовательности:  $a_3 = a_2 - a_1 = 1$ ,  $a_4 = a_3 - a_2 = -1$ , ...,  $a_7 = a_6 - a_5 = 1$ . Попытка использовать для доказательства наличия требуемого свойства у членов ряда с номерами  $k+1$  и  $k+1+6$  наличие этого свойства только у членов ряда с номерами  $k$  и  $k+6$  не приводит к успеху. Проанализируем преобразования доказываемого равенства членов ряда к равенству с членами ряда, имеющими меньшие номера. Приходим к необходимости в индук-

ционном предположении закрепить гипотетическую возможность выполнения требуемого равенства для всех членов ряда, номера которых меньше  $k + 1$ . По построению последовательности имеем:  $a_{k+6} = a_{k+5} - a_{k+4}$ , и при этом согласно индуктивному предположению:  $a_{k+5} = a_{k-1}$ ,  $a_{k+4} = a_{k-2}$  при  $k > 2$ . Тогда:  $a_{k+6} = a_{k-1} - a_{k-2} = a_k$  при  $k > 2$ . Таким образом, осталось проверить случай, когда  $k = 2$ :  $a_8 = a_7 - a_6 = 2$ .

Подводим итог решения задачи и строим схему индукции, обобщенной по индукционному предположению:

*Докажем, что  $P(1)$ .*

*Предполагаем, что  $\forall l (l < k \rightarrow P(l))$  для некоторого (произвольного) натурального  $k$ .*

*Доказываем, что  $P(k)$*  (9)

*Делаем вывод об истинности  $\forall k P(k)$ .*

Задача обобщения по двум параметрам – базису и индукционному предположению уже выполняется легко.

В заключение, решаем задачу, в которой используется математическая индукция, обобщенная по области применения, по базису и по индукционному предположению:

*Лист бумаги разрешается рвать на четыре или на шесть кусков. Докажите, что по этим правилам можно лист разорвать на любое количество кусков, начиная с девяти.*

Чтобы разорвать лист на 9 кусков, его можно сначала порвать на 6 кусков, а потом один из полученных кусочков еще на 4 куска. Прежде чем переходить к формулировке индуктивного предположения рассмотрим, какое количество кусков мы можем получить из листа, пользуясь тем, что маленькая подзадача разрывания листа на 9 кусков уже решена. При разрывании одного из кусков на четыре части, к имеющимся кускам добавляются еще 3. Значит, из 9 кусков можно получить 12, 15, 18 и т. д. кусков, последовательно разрывая один из кусочков на четыре части. Тем самым, мы получим любое число кусков, кратное 3. Как теперь получить число кусков, которое при делении на 3 дает остаток 1 или 2? Можно было бы теперь применить операцию разрывания на 6 кусков, другая же возможность – получить сначала 10 и 11 кусков, а из них уже рассмотренным способом любое требуемое число кусков. Опишем теперь наши рассуждения формально.

С помощью данных операций можно получить 9 кусков (как уже было доказано), можно получить 10 кусков (трижды порвав один из кусков на четыре части), можно получить 11 кусков (дважды порвав один из кусков на шесть частей). Пусть мы умеем рвать лист на любое количество кусков,

меньшее  $k$ . Тогда  $k$  кусков мы получим, разорвав лист сначала на  $k - 2$ , а потом один из кусков на четыре части.

Вернемся теперь к этапам формирования деятельности с учетом осознания всех ее компонент — от мотива и цели до контроля результата. Мы достаточно подробно рассмотрели этапы мотивации и формирования ориентировочной основы применения некоторых методов индуктивных рассуждений. Различные этапы речевого сопровождения деятельности естественно реализуются в различных режимах речевого взаимодействия преподавателя и студентов (монолог, диалог и полилог). Проверка выполнения этапа сопровождения деятельности во внутренней речи проверяется выполнением задания: описать процесс решения задачи, выделив в нем компоненты отдельных действий. Сформированность деятельности в итоговой, так называемой умственной форме, проверяется выполнением традиционной контрольной работы.

Что касается состава деятельности по применению индуктивных методов рассуждений, то она, как и всякая другая познавательная деятельность состоит из общих и специальных предметных познавательных действий, которыми студенты так или иначе уже владеют. Описанный выше подход к изучению индуктивных методов рассуждений позволяет активизировать осознанное применение обще-логических, формально-логических и специальных математических методов: различных видов анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения и конкретизации, традуктивных и дедуктивных умозаключений, математического моделирования, эквивалентных преобразований математических выражений и т.д. Осознанность применения можно стимулировать постановкой вспомогательных (наводящих) вопросов, комментированием собственной деятельности при обсуждении решений, требованием выполнения речевого сопровождения или словесно-символьного описания деятельности от студентов. Можно использовать различные опорные схемы, отражающие либо ориентировочную основу применения того или иного действия, либо рекомендации по выполнению последовательности операций, составляющих действие и т.д. Например, ориентировочной основой выполнения анализа в форме расчленения над материализованным объектом, может быть как наводящий вопрос «Какая часть символьного выражения, определяющего сумму  $n + 1$  элемента ряда, будет представлять сумму  $n$  элементов этого ряда?», так и схема

$$S_{n+1} = S_n + a_{n+1}.$$

Описанный в работе подход к организации освоения студентами методов индуктивных рассуждений показал свою эффективность при внедрении его авторами в процессе обучения различным дисциплинам (алгебра, логика, обще-логические и формально-логические методы познания в математике) студентов факультета математики, физики и информатики ИГПУ. При



этом его направленность на развитие культуры трансляции способов познавательной деятельности отразилась на повышении качества разработки методических материалов студентами для использования в процессе педагогической практики.

### Библиографический список

1. **Щедровицкий, Г. П.** Педагогика и логика [Текст] / Г. П. Щедровицкий, В. М. Розин, Н. И. Непомнящая, Н. Г. Алексеев. – М: Касталь, 1993. – 416 с.
2. **Талызина, Н. Ф.** Управление процессом усвоения знаний [Текст] / Н. Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 344 с.
3. **Дьякова, М. Б.** Проблемы формирования культуры трансляции способов познавательной деятельности [Текст] / М. Б. Дьякова, А. С. Косогова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 14. – С. 129–137.
4. **Косогова, А. С.** Подходы к развитию у педагогов универсальных способов деятельности и культуры их трансляции учащимся [Текст] / А. С. Косогова, З. А. Дулатова // Международный семинар «Образовательное пространство России: единство в различии»: [материалы] /под ред. Р. Н. Авербуха [и др.]. – Гатчина: ЛОИЭФ, 2007. – С. 58–64.

УДК: 370.179

*Е. В. Воробьева*

## КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

На современном этапе развития общества, в условиях структурной перестройки системы высшего образования возникает необходимость активного поиска новых резервов качественной подготовки специалистов.

Основное направление в совершенствовании профессиональной подготовки специалистов в области физической культуры и спорта – повышение творческого потенциала. Овладение творчеством и воображением как видами и компонентами современной педагогической деятельности в области физической культуры и спорта позволяет педагогу, организатору, тренеру по виду спорта моделировать возможные изменения в организации, структуре и содержании образовательного и учебно-тренировочного процесса; целенаправленно вносить своевременные коррективы при проектировании различных моделей учебно-тренировочной и соревновательной деятельности; адекватно формулировать цели, задачи, средства, методы тренировочного

процесса с учетом этапов многолетней подготовки спортсмена; реализовывать личностно-ориентированный подход в обучении и планировании тренировочных и соревновательных нагрузок и выполнять профессионально многие другие виды работ.

Как показывает практика, формирование творческого мышления и воображения специалиста в области физической культуры и спорта должно способствовать повышению его компетентности и профессионализма.

Вместе с тем, прослеживаются существенные противоречия:

- между существующей системой подготовки специалистов в области физической культуры и спорта и современными социальными и личностными потребностями, обусловленными изменениями во всех сферах общественной жизни;

- между объективной потребностью общества в качественном специалисте с аналитическим творческим мышлением и зачастую консервативным процессом подготовки кадров высших учебных заведениях, обучающихся по сложившимся традиционным системам;

- между требованиями предъявляемыми личностью и обществом к результатам образования.

С целью оптимизации и совершенствования педагогического процесса по циклам общепрофессиональных и специальных дисциплин, нами была разработана модель учебной деятельности, позволяющая активизировать и развивать процессы творческого мышления и воображения будущего специалиста в области физической культуры и спорта, определить ее компоненты и наполнить их содержанием. Основными ее составляющими являются:

- **технология модульно-целевого подхода (модульно-компьютерное, модульно-проблемное, модульно-блочное, модульно-проективное обучение).**

При реализации данной технологии студент работает с учебной программой, составленной из модулей, каждый из которых представляет собой гибкую дидактическую систему, состоящую из следующих элементов: учебной цели; собственно-учебного материала; форм организации учебного процесса; методического руководства к действию; технологии контроля знаний, умений и навыков; временного алгоритма и последовательности прохождения учебного материала; аппаратного обеспечения. По содержанию и своей направленности дидактический модуль отражает программу целевой деятельности преподавателя и студентов на основе личностно-ориентированного образования, в основе которого лежит гуманно-личностный подход, равноправное сотрудничество, «Я – концепция личности».

**Модульно-компьютерное обучение.** Студенты работают по обучающей программе, представляющая собой последовательно сменяющиеся небольшие информационные блоки с контрольными заданиями.

Освоив теоретическую информацию, студент должен ответить на пять вопросов. На каждый вопрос даётся 4 ответа, один из них – правильный. В случае 3-х положительных ответов и выше, он получает новую информацию и последовательно продвигается вперёд к намеченной учебной цели. В случае 2-х положительных ответов, ему предлагается вернуться и повторить пройденный учебный материал. Все вопросы направлены на реализацию ряда дидактических функций. Они служат проверке того, насколько хорошо студент овладел материалом, помещенным в данной рамке программы; обеспечивают возможность закрепления важнейших знаний путем выполнения соответствующих упражнений; заставляют его активно работать с текстом и тем самым исключать механическое запоминание, основанное на многократном бессмысленном повторении одного и того же содержания; формируют у студентов ценностное отношение к учебе, развивая интерес к изучаемому предмету и приучая к контролю и оценке собственных результатов.

Следующим компонентом работы предлагается проблемный блок, который требует от студентов интенсивной интеллектуальной работы – это решение задач, формулировки или проверки гипотезы, выявление ошибок при построении техники двигательного действия, составления методик развития физических способностей или обучения техническим элементам. Если студент затрудняется в выполнении заданий, в связи с тем, что не усвоен теоретический материал, он может обратиться к основным дозам теоретического материала в компьютерной программе, или через просмотр видеолекции. Данная работа предполагает выполнение различных умственных действий (обобщение, доказательства, объяснение, проверка), обогащающих объем их знаний.

В процессе каждого модуля обязательно проводится текущий, рубежный и итоговый контроль знаний.

**Модульно-проблемное обучение.** Модульно-проблемное обучение направлено на развитие творческого мышления и формирование способности к самостоятельной познавательной деятельности, т. е. анализировать, сравнивать, искать доказательства, обобщать, выдвигать гипотезы, переносить знания в новую ситуацию, осуществлять поиск аналогий, выбирать способы деятельности, интерпретировать и выбирать результаты.

Данный модуль содержит восемь последовательных этапов обучения, каждый из которых, решает свою задачу.

1 этап – Решение проблемных ситуаций или задач в процессе усвоения нового материала. Данный этап характеризуется тем, что преподаватель ставит проблему, формулирует ее, указывает на конечный результат и направляет самостоятельный поиск студентов.

2 этап – Самостоятельная работа с использованием модульного компьютерного обучения.

3 этап – Контроль за освоением учебного материала.

4 этап – Рассмотрение учебной информации с выделением противоречий. В процессе работы у студентов формируется способность самостоятельно формулировать и решать проблему, а педагог только указывает на нее, не определяя конечный результат.

5 этап – Разработка структурно-логических схем с целью обобщения теоретического материала.

6 этап – Индивидуальная творческая работа по разработке проблемных задач или ситуаций. В период работы студент должен увидеть самостоятельно проблему, сформулировать и использовать возможности и способы ее решения.

7 этап – Обсуждение результатов творческой работы. Корректировка качества усвоения учебного материала.

8 этап – Контроль за освоением учебного материала модуля.

**Модульно-блочное обучение.** Технология блочного обучения представляет собой синтез традиционного (объяснительно-иллюстративного, репродуктивного), модульно-компьютерного и проблемного обучения. Его основное назначение формирование знаний, умственных методических умений стандартной и операциональной деятельности.

Каждый обучающий модуль содержит в себе последовательные операциональные блоки. Например, при изучении дисциплин цикла специальных дисциплин каждый блок имеет следующее назначение (рис. 1):

информационный блок. Основное его назначение – формирование теоретических знаний и практических умений и навыков по циклу специальных дисциплин.

В процессе обучения новым двигательным действиям решающая роль отводится ориентировочной основе действия, при ее формировании мы опираемся на основные психологические компоненты деятельности, как целевые установки и мотивация, где фактор сознания играет первостепенную роль. Передача информации осуществляется с широким использованием средств ТСО.

– тестово-информационный блок – направлен на получение срочной информации о качестве усвоения теоретических знаний и двигательных умений и навыков. Контроль осуществлялся через компьютерные контролирующие программы и практическое выполнение изучаемого двигательного действия.

– коррекционно-информационный. Данный блок направлен на формирование двигательного навыка на основе сознательного контроля за кинематическими характеристиками техники двигательного действия, и дальнейшее углубление теоретических знаний через компьютерные обучающие программы, изучение дополнительной литературы, выполнение практических заданий, решение учебных задач информационно-теоретического и операционального содержания.

- проблемный блок. Его основное назначение развитие аналитических и творческих способностей студентов (участие студентов, совместно с преподавателем, по разрешению ситуаций проблемного характера на лекциях;

- выполнение проблемных заданий, органично вкрапленных в обучающие программы; участие в дискуссиях, решение учебных задач конструктивного плана и т. п.).

- блок проверки и контроля. Он выполняет функцию проверки качества выполненной работы студентом в соответствии с заранее спроектированным результатом.

**Модульно-проективное обучение.** Данная технология позволяет проектировать и воспроизводить в условиях учебного процесса на основе будущей профессиональной деятельности ряда её аналогичных форм, отличающихся по степени подобию и соответствия профессиональной деятельности в различных её проявлениях (квазипрофессиональных, т. е. почти профессиональных). Последовательное проектирование и последующее освоение этих форм деятельности, расположенных по степени увеличения сложности и приближения к профессиональной деятельности и составляет процесс проективного обучения.

Базой модульно-проективного обучения является обучающий модуль. За его основу взята модель обучающего модуля. Она включает в себя:

- целевые программы (чего в конечном итоге должен достичь студент);
- банк информации (учебный материал различного дидактического назначения, зафиксированный на различных носителях информации);

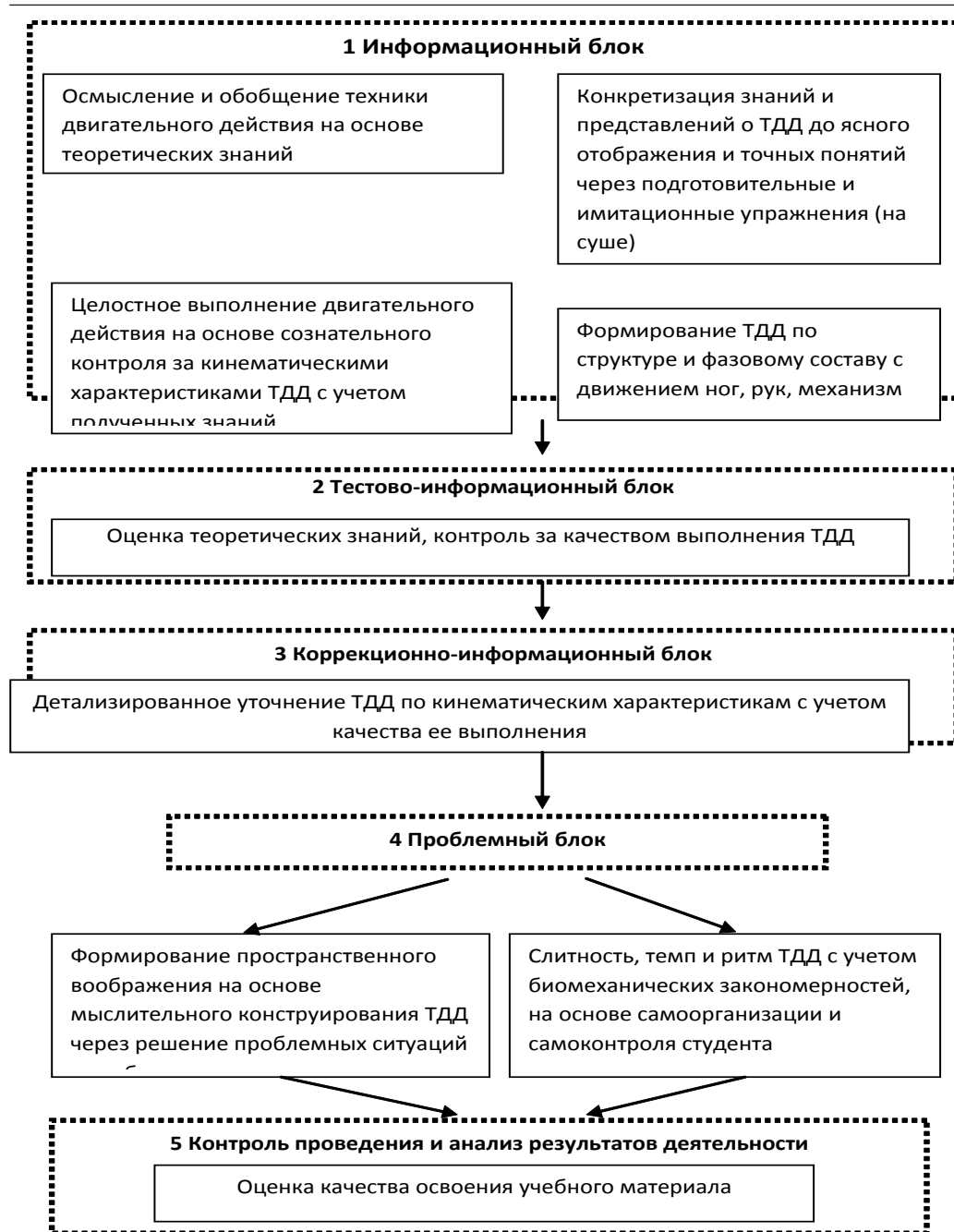


Рис. 1. Модульно-блочное обучение при освоении техники спортивного способа плавания

- задания для самостоятельной и групповой учебной деятельности над учебным материалом;
- тестовые программы контроля и самоконтроля знаний, умений и навыков.

– **модель исследовательско – эвристических игр**, данная модель включает этапы организации и проведения игры, ее содержательную структуру, а также психолого-педагогические особенности (см. рис. 2).

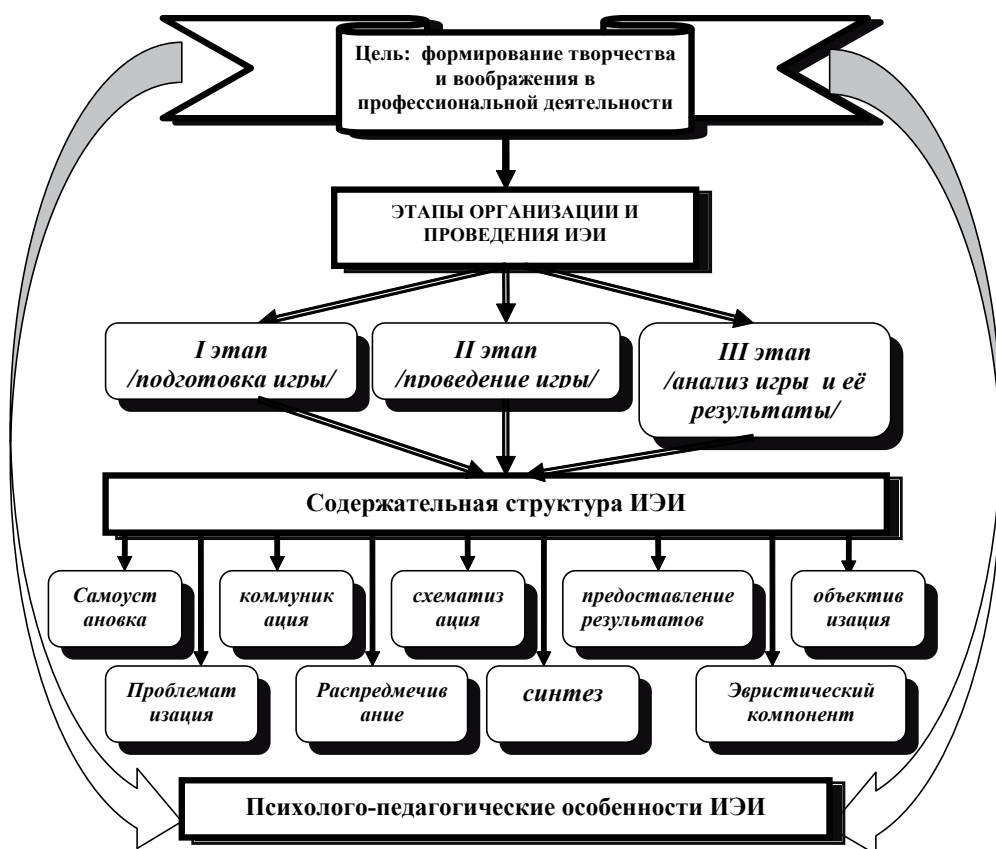


Рис. 2. Модель исследовательско-эвристической игры – как активный метод – проблемность игрового обучения

Педагогический процесс игровой деятельности осуществлялся с учётом основных принципов:

- целостность имитации профессиональной деятельности, ее условий и ситуаций;
- предметность содержания профессиональной деятельности, которая определяет ее специфику, потребности, мотивы, задачи, действия и операции;
- рефлексия на различные учебно-игровые воздействия;
- направленность игрового обучения на развитие сознания и личности профессиональных кадров, а также формирование у них новых способов профессиональной деятельности.

К психолого-педагогическим особенностям исследовательско – эвристических игр относятся: направленность на самоорганизацию новых способов профессиональной деятельности и мышления; целевая направленность



на активизацию эвристических процессов, продуктивного воображения, профессиональной фантазии; обеспечение смены ведущего типа деятельности от академического обучения к формированию личности специалиста в процессе профессиональной деятельности; поисково-исследовательская направленность на объект игрового моделирования; развитие элементов и навыков коллективного мышления, взаимодействия и профессиональной коммуникации; осуществление мыслительного эксперимента с целью полноценной ориентации в профессиональной сфере, обучения направленный на формирование творчества и воображения разрушение монопредметных стереотипов и подходов в осмыслении и решении проблем; схематизация посредством символа-знакового отображения вербальной коммуникации и другой игровой информации; направленная ротация игровой позиции, активизация знаний и получения новой информации; целенаправленное развитие когнитивного диссонанса и формирование умений его преодоления; формирование потребности и мотивации к познанию и изучению профессиональной действительности.

– **модель формирования творческого мышления и воображения посредством учебных задач**, включающая в себя компоненты творческой деятельности: когнитивно-мотивационный, содержательный, операциональный; этапы развития творческого мышления, воображения реализуемые, через структуру и содержание логически взаимосвязанных учебных задач (информационно – теоретические, операциональные, конструктивные моделирующие), а также педагогические условия их реализации (см. рис. 3).

– рефлексия на различные учебно-игровые воздействия;

– направленность игрового обучения на развитие сознания и личности профессиональных кадров, а также формирование у них новых способов профессиональной деятельности.

К психолого-педагогическим особенностям исследовательско – эвристических игр относятся: направленность на самоорганизацию новых способов профессиональной деятельности и мышления; целевая направленность на активизацию эвристических процессов, продуктивного воображения, профессиональной фантазии; обеспечение смены ведущего типа деятельности от академического обучения к формированию личности специалиста в процессе профессиональной деятельности; поисково-исследовательская направленность на объект игрового моделирования; развитие элементов и навыков коллективного мышления, взаимодействия и профессиональной коммуникации; осуществление мыслительного эксперимента с целью полноценной ориентации в профессиональной сфере, обучения направленный на формирование творчества и воображения разрушение монопредметных стереотипов и подходов в осмыслении и решении проблем; схематизация посредством символа-знакового отображения вербальной коммуникации и

другой игровой информации; направленная ротация игровой позиции, активизация знаний и получения новой информации; целенаправленное развитие когнитивного диссонанса и формирование умений его преодоления; формирование потребности и мотивации к познанию и изучению профессиональной действительности.

– **модель формирования творческого мышления и воображения посредством учебных задач**, включающая в себя компоненты творческой деятельности: когнитивно–мотивационный, содержательный, операциональный; этапы развития творческого мышления, воображения реализуемые, через структуру и содержание логически взаимосвязанных учебных задач (информационно – теоретические, операциональные, конструктивные моделирующие), а также педагогические условия их реализации (см. рис. 3).

На первом этапе используются информационно-теоретические задачи. Они характеризуются аналитическим подходом. Данные задачи создают ориентировочную основу мыслительной деятельности обучающихся, нацеливают на поиск способов решения и определяют условия, в которых должен происходить процесс решения.

Содержание задачи выражено текстом, имеющим функциональное назначение и несущим определенную информацию. Структура текста носит проблемный характер, где даются различные концепции, точки зрения, способы решения. Требуется сделать выбор.

При решении данной задачи студент пользуется готовыми знаниями полученными другими людьми, выраженными в понятийной форме, суждениях, умозаклучениях. В зависимости от условий задачи студент может применять индуктивные, дедуктивные умозаклучения, а также по аналогии.

Разработка данных задач строится по следующему алгоритму:

1. Формулируется проблема в виде концептуального утверждения;
2. Структура текста задачи имеет центральное информационное звено;
3. На основе прямого и обратного утверждения образуются, по меньшей мере два варианта решения проблемы;
4. Каждое теоретическое положение подкрепляется аргументацией подтверждающей его.

На втором этапе развития творческого потенциала студента и воображения вводятся учебные задачи операционного содержания. Данные задачи направлены на понимание студентами структуры и психологических факторов педагогического процесса, взаимодействие преподавателя и

с т д е н т а ,

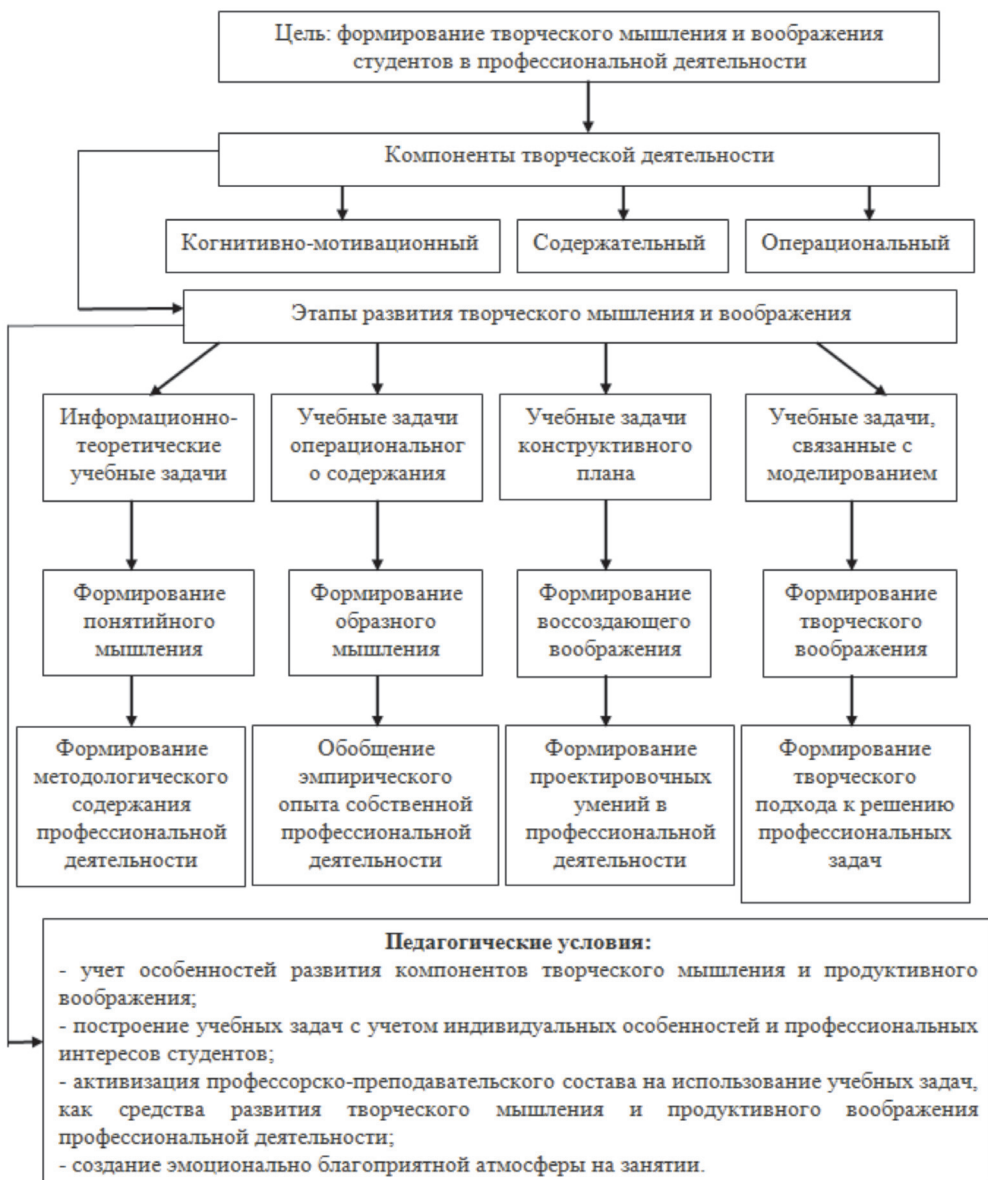


Рис. 3. Модель формирования творческого мышления и воображения посредством учебных задач

знание технологий обучения и обобщение эмпирического опыта собственной профессиональной деятельности, а также формирование образного мышления студента. Предлагаемые задачи могут носить разные направления:

1. Задачи направленные на формирование знаний о нормативных действиях педагога – условие задачи представляет собой констатацию фактов, обобщение, выводы имеющие типологические признаки. Требуется найти

решение аналогических дидактических задач, с которыми педагог встречается в профессиональной деятельности.

2. Задачи на проектирование способов действия педагога и занимающегося – задача этого типа предполагает описание действия педагога или занимающегося в определенной педагогической ситуации.

3. Проектирование микроэтапов процесса обучения – в данной задаче проектированию и обсуждению подлежит какой-либо дидактический прием.

4. Проектирование целостного педагогического процесса – формулируется задача таким способом, чтоб при решении студент находил оптимальный способ педагогического управления учебной и тренировочной деятельностью.

Каждая из этих задач может быть решена путём прямого и обратного действия, известные и неизвестные могут меняться местами  $P \leftrightarrow Z$  исходными теоретическими основаниями при решении данных задач является понимание студентами структуры и закономерностей спортивной тренировки, знание технологий планирования тренировочного процесса, медико-биологическое, биохимическое и психологическое обеспечение данного процесса и обобщение эмпирического опыта собственной профессиональной деятельности.

В процессе решения данных задач студентом извлекаются образы из памяти или творчески воссоздаются воображением и преобразуются так, чтобы в результате манипулирования ими студент смог найти нужную информацию для эффективного решения задачи.

На третьем этапе используются задачи конструктивного плана. Они дают возможность развивать у студентов профессиональное видение учебно-воспитательного и тренировочного процесса, углубляют понимание функций профессиональной деятельности и повышают эффективность их дидактической подготовки. Процесс поиска решений этих задач, связанный с проектированием микроэлементов обучения, отдельных дидактических приёмов обучения и развития учащихся, предполагает моделирование и структурирование учебного материала. Творческий подход к решению задач обусловлен ориентационной основой – условиями задачи, системой указаний и вопросов, включает описание дидактических ситуаций в абстрагированной форме.

Процесс поиска решения этих задач связан с проектированием учебного или тренировочного процесса, отдельных дидактических приёмов с учетом межпредметных связей. Методическая разработка его осуществляется с помощью определенного дидактического кода в виде разработки методики развития каких-либо физических способностей с учетом возраста, пола, уровня подготовленности занимающегося и его специализация. Творческий

подход к решению задач обусловлен системой указаний и вопросов задачи, а также описанием дидактических ситуаций в абстрагированной форме.

На четвёртом этапе используются задачи, связанные с моделированием педагогического процесса. Содержание данных задач отражает различные типы проблемных ситуаций, которые направлены на формирование продуктивного стиля мышления, стимулирование осмысления практических действий педагога, развитие воображения и профессионального творчества.

В педагогическом процессе решение данных задач осуществляется по следующему алгоритму, который включает в себя три блока.

Первый блок – «Блок проблемной ситуации». Он в себя включает выявления противоречий, создание проблемных ситуаций и постановку проблемы.

Второй блок – «Определяет ход решения, его логику и доказательство правильности».

Третий блок – «достижение результата, представление результата и его использование». Представление результата обязательно происходит доказательным способом.

По итогам внедрения экспериментальной технологии обучения были изучены структурные факторы, определяющие креативное мышление студентов с использованием модифицированного и адаптированного варианта тестов Ф. Вильямса, П. Торренса, предложенных Е. Е. Туник [4].

Анализируя результаты контрольной и экспериментальной групп по данной методике следует отметить, что все различия статистически значимы по критерию Мани-Уитни, (кроме беглости –  $p > 0,05$ ). Преобладание показателей экспериментальной группы по факторам гибкость и оригинальность невысокие в абсолютной величине. Самое высокое значение связано с разработанностью, то есть с ассиметрией – сложностью рисунка и творческого использования языка. Сравнивая данные контрольной и экспериментальной групп по опроснику личностных характеристик можно отметить, что по всем факторам – любознательность, воображение, сложность, склонность к риску, показатели экспериментальной группы значительно выше, различия статистически значимы по критерию Манна – Уитни (при  $p < 0,01$ ).

Также данные (см. рис.4) подтверждаются оценкой творческих способностей и воображения. По окончании эксперимента в контрольной группе студенты дали 36% правильных ответов на оценку творческих способностей и 39% в тесте на воображение, в экспериментальной же группе результаты значительно лучше, и составили 86% правильных ответов в тесте на творческие способности и 88% на воображение. Параллельно нами проводилось психодиагностическое обследование студентов с помощью методики САМОАЛ (адаптированная Н.Ф. Калинин) [3], с целью оценки у студентов стремления к самоактуализации, так как, по мнению А. Маслоу [3], творческий человек и самоактуализирующийся являются синонимами.

Результаты оценки самоактуализации студентов отражены на рис.5, как видно студенты экспериментальной группы проявляют наиболее высокий уровень в стремлении к познанию, творчеству, они автономны, более естественны, уверены в своих силах, имеют навыки эффективного общения, способны к саморазвитию, по сравнению со студентами контрольной группы.

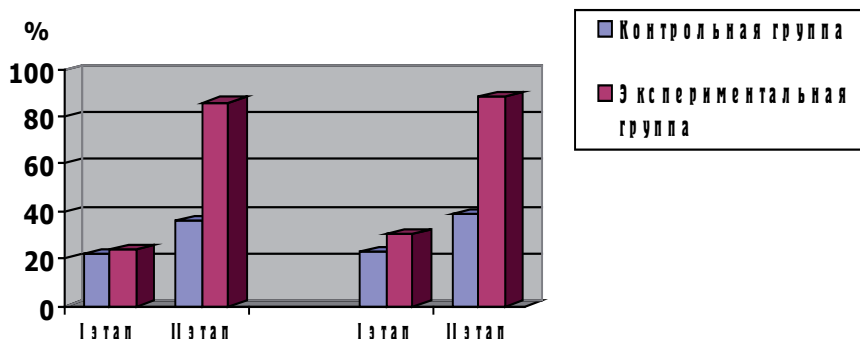


Рис. 4. Результаты тестирования по оценке творческих способностей и воображения



Рис. 5. Результаты диагностики самоактуализации личности



**Итоговые результаты наблюдений эмпирических признаков творческих способностей в процессе исследовательско-эвристической игры**

Признаки	Контрольная группа		Экспериментальная группа		V	P
	$\overline{X}_1$		$\overline{X}_2$			
	факт.	%	факт.	%		
Самоустановка	2,16	43	4,38	87,6	5	< 0,001
Коммуникация	2,48	49	4,60	92	7,5	< 0,001
Схематизация	1,48	29,6	4,48	89,6	1,5	< 0,001
Представление результатов	1,90	38	4,60	92	2,5	< 0,001
Объективизация	2,30	46	4,20	84	83,5	< 0,001
Распредмечивание	1,60	32	4,50	90	37,5	< 0,001
Проблематизация	1,78	35,6	4,28	85,6	30	< 0,001
Эвристический компонент	1,88	37,6	4,43	88,6	1,5	< 0,001
Синтез	1,20	24	4,35	87	1,5	< 0,001

С целью определения уровня сформированности творческого потенциала и воображения к неординарному решению профессиональных проблем у выпускников мы использовали проведение исследовательско-эвристических игр [2].

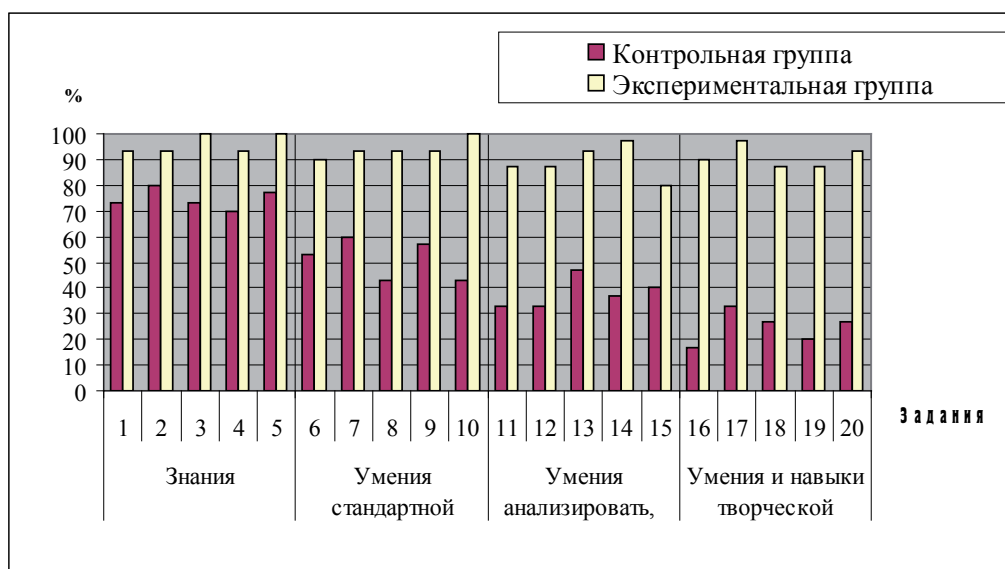
Подводя итоги игровой деятельности студентов необходимо отметить, что уровень проявления эмпирических признаков творческих способностей в экспериментальной группе достоверно выше, в отличие от аналогичных показателей контрольной группы (см. таблицу).

Анализируя результаты (см. рис. 6) формирования знаний, умений и навыков различного уровня по методике предложенной В. П. Беспалько [1], необходимо отметить, что различия средних между показателями экспериментальной и контрольной группы достоверны по критерию Манна-Уитни, а на третьем и четвертом уровнях различия достоверны с высоким уровнем значимости  $p < 0,001$ .

Эффективность предложенной технологии обучения также подтверждается результатами итоговой государственной аттестации выпускника, включавшая защиту выпускной квалификационной работы и итоговый государственный междисциплинарный экзамен, позволяющий выявлять теоретическую и практическую подготовку выпускника к решению профессиональных задач, в том числе умение использовать знания, полученные в процессе изучения различных дисциплин теоретические знания (медико-биологических, психолого-педагогических, гуманитарных дисциплин) для



решения конкретных практических задач в области физической культуры и спорта.



**Рис. 6. Объем и качество знаний, умений и навыков при использовании технологий формирующих творчество и воображение студента**

По результатам аттестации успешность освоения знаний и интеллектуальных умений методической деятельности различного порядка в экспериментальных группах выше, чем в контрольных. Так по междисциплинарному экзамену средний балл составил 4,4 – 4,5, в контрольных группах 3,6 – 3,9 балла ( $p < 0,001$ ). Качество успеваемости

90 – 96,8 % в экспериментальных группах, а в контрольных группах 49,9 – 67 %.

В процессе защиты выпускных квалификационных работ, которые отражали взаимосвязь обучения, и развития творческого компонента деятельности, выявлено, что в экспериментальных группах качество успеваемости значительно выше, чем в контрольной на 35–40 % (при  $p < 0,001$ ).

Полученные результаты исследования свидетельствуют, что разработанная нами модель педагогического процесса цикла общепрофессиональных и специальных дисциплин способствует формированию процессов воображения и творческого мышления при осуществлении профессиональной деятельности будущих специалистов в области физической культуры и спорта.

### Библиографический список

1. **Беспалько, В. П.** Слагаемое педагогической технологии [Текст] / В. П. Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 189 с.
2. **Неверкович, С. Д.** Игровые методы подготовки кадров [Текст] / С. Д. Неверкович. — М.: Высшая школа, 1995. — 205 с.
3. **Петрушин, В. И.** Психология и педагогика художественного творчества: / учеб. пособие для вузов/ [Текст] / В. И. Петрушин.- М.: Академический проект, Гадеамус, 2006. — 490 с.
4. **Туник, Е. Е.** Модифицированные креативные тесты Вильямса [Текст] / Е. Е. Туник. — СПб.: Речь, 2003. — 96 с.

УДК 378.047:614.23:316.6

О. В. Денисова

### ДИНАМИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ – МЕДИКОВ О СВОЕЙ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Как отмечает ряд исследователей [6; 8; 15; 16; 17] для периода юности свойственно доминирование экзистенциальных вопросов, в связи с чем, в профессиональном самопознании наиболее актуальны вопросы назначения и сущности профессии, ее общественной, культурной и социальной ценности, профессиональных норм и ценностей. Кроме того, начало обучения в вузе связано с необходимостью переоценки профессионального выбора. В процессе овладения профессией студент получает все больше информации о будущей специальности, начинает более объективно оценивать свое соответствие требованиям выбранной профессии, в результате он может заново, с более высоким уровнем осознанности, убедиться в правильности своего профессионального выбора или, разочаровавшись, прийти к необходимости поиска другой профессии. Таким образом, на этапе профессионального обучения происходит соотнесение идеального представления о профессии и реальной профессии, а также действенное подтверждение профессионального выбора.

Проведя анализ исследований, посвященных изучению особенностей профессионального обучения [4; 5; 13; 14; 18 и др.], можно сделать вывод, что на данном этапе процесс профессионализации направлен, во-первых, на адаптацию будущего специалиста к системе образования, профессиональному образу мысли и образу действий; во-вторых, на формирование

готовности к профессиональной деятельности, идентификацию обучающегося с профессией, личностно-профессиональное развитие. В основе профессионального развития личности лежат процессы идентификации человека с профессией, в которых происходит становление такого личностного компонента как профессиональная идентичность или «профессиональное Я» специалиста. Данный подход нашел свое отражение в работах Е. П. Ермолаевой [1; 2], Е. Г. Ефремова [3], С. В. Кошелевой [9], Л. Г. Матвеевой [10], Т. В. Мироновой [11], И. Ю. Хамитовой [19], Л. Б. Шнейдер [20] и других авторов и предопределен положением, что достигнутая идентичность – это, во-первых, необходимое условие эффективного функционирования индивида в системе определенных общественных отношений, а во-вторых, показатель зрелой саморазвивающейся личности.

«Образ профессии» является важной составляющей когнитивного компонента профессиональной идентичности [2; 3; 10; 12; 20 и др.] и включает в себя представления о социально-экономических особенностях профессии, об операционально-технических и психологических особенностях профессиональной деятельности и общения, а также эталоны профессионального поведения, образ объекта профессиональной деятельности и образ профессиональной среды, представления о путях развития профессии.

Конструирование «образа профессии» имеет определяющее значение для становления идентичности профессионала, поскольку именно через «призму» профессии индивид рассматривает индивидуальные особенности и представителей данной профессиональной группы, и свои собственные. Образы «типичного профессионала», «идеала профессионала» и «себя как профессионала» является следствием такого анализа индивидуальности, в свою очередь, динамика представлений об особенностях профессиональной деятельности и общения предполагает изменения и в профессиональных образах.

Для анализа динамики представлений студентов о профессии врача на различных этапах профессионального обучения было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 120 студентов лечебного факультета Башкирского государственного медицинского университета (по 20 студентов с 1 по 6 курс обучения). Содержание актуальных представлений студентов – медиков о своей будущей профессии изучалось с помощью методики «Ассоциативный ореол профессии» Е. А. Климова [7, с. 12]. Испытуемым предлагалось самостоятельно записать профессии, появляющиеся в ассоциации к профессии «врач» и дать пояснения, по каким признакам проявляется родственность, ассоциативная связь между этими профессиями. Полученные результаты представляют ассоциативный ореол профессии «врач», который является специфическим по своему содержанию и количеству ассоциаций для каждого курса. В табл. 1 представлены средние значения по каждому курсу.

Таблица 1

**Показатели, повторяющихся элементов (профессий)ассоциативного ореола у студентов-медиков различных курсов обучения**

Признак сравнения	курс <sup>1</sup>	курс <sup>2</sup>	курс <sup>3</sup>	курс <sup>4</sup>	курс <sup>5</sup>	курс <sup>6</sup>	S – критерий Джонкира
Количество повторяющихся элементов	3 <sup>9</sup> ,	5 <sup>8</sup> ,	7 <sup>7</sup> ,	3 <sup>6</sup> ,	1 <sup>5</sup> ,	5 <sup>3</sup> ,	0 <sup>** 106</sup>

Примечание: \* - критическое значение S – критерия равно 256 с вероятностью допустимой ошибки  $p \leq 0,05$ ;

\*\* - критическое значение S – критерия равно 361 с вероятностью допустимой ошибки  $p \leq 0,01$ .

Статистическая обработка полученных данных показала, что согласно S-критерия тенденций Джонкира происходит статистически значимое (при  $p \leq 0,05$ ). сужение объема ассоциативного ореола профессии врача по направлению от 1 курса к 6 курсу. Причины данного явления мы постарались выяснить при детальном анализе использованных критериев родства профессии врача с другими профессиями.

*Все использованные респондентами критерии родства профессии мы разделили на четыре группы:*

*а) признаки профессии в целом* (помощь людям, уменьшение страданий, коммуникация, работа с людьми, помощь в сохранении здоровья, вторжение в личную сферу человека, социальная значимость, экономический статус и т. п.);

*б) признаки субъекта профессиональной деятельности* (добродота, сострадание, хладнокровие, аналитический ум, общительный, обаяние, умение понять другого, умение сопереживать, «спасатель», «знаток человека», «целитель» и т. п.);

*в) признаки объекта профессиональной деятельности* (человек как объект труда, неприятные люди, пожилые люди и т. п.)

*г) операционально - технические признаки* (этапы работы, сбор анамнеза, диагностические процедуры, лечение, профилактика, реабилитация, «вскрыл – убрал – зашил», восстановление психических функций, выработка полезных навыков и т. п.);

*д) этические признаки* («не навреди», профессиональная тайна, защита интересов клиента, уважение к человеку и т. п.).

Выделенные нами группы критериев были представлены в различном количественном выражении. Средние значения по каждой группе критериев родства профессии по всем курсам представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Критерии родства профессии «врач» с другими профессиями,  
выделенные студентами - медиками на различных курсах обучения**

Группы критериев	курс <sup>1</sup>	курс <sup>2</sup>	курс <sup>3</sup>	курс <sup>4</sup>	курс <sup>5</sup>	курс <sup>6</sup>	S – критерий Джонкира
Признаки профессии в целом	1,3 <sup>2</sup>	9,8 <sup>1</sup>	5,5 <sup>1</sup>	0,2 <sup>1</sup>	1 <sup>1</sup>	8 <sup>1</sup>	32 <sup>**12</sup>
Признаки субъекта проф. деятельности	4	2,3 <sup>1</sup>	3,8 <sup>1</sup>	5,2 <sup>1</sup>	6,4 <sup>1</sup>	8,1 <sup>1</sup>	00 <sup>**12</sup>
Признаки объекта профессиональной деятельности	8 <sup>0</sup>	1 <sup>1</sup>	5 <sup>1</sup>	8 <sup>1</sup>	1 <sup>2</sup>	2 <sub>2</sub>	2 <sup>12</sup>
Операционально- технические признаки	3 <sup>1</sup>	8 <sup>1</sup>	2 <sup>3</sup>	2 <sup>6</sup>	7 <sup>8</sup>	0,3 <sup>1</sup>	96 <sup>**11</sup>
Этические признаки	8 <sup>1</sup>	2 <sup>4</sup>	8 <sup>4</sup>	1 <sup>5</sup>	2 <sup>5</sup>	0 <sup>5</sup>	4 <sup>**48</sup>

Примечание: \* - критическое значение S – критерия равно 256 с вероятностью допустимой ошибки  $p \leq 0,05$ ;

\*\* - критическое значение S – критерия равно 361 с вероятностью допустимой ошибки  $p \leq 0,01$ .

Результаты нашего исследования в целом сопоставимы с данными Е. Г. Ефремова [3], полученными с помощью аналогичной методики при исследовании ассоциативного ореола профессии психолога.

Общая тенденция развития представлений о профессии такова: при первичном включении студента в учебно-профессиональную среду происходит расширение объема ассоциативного ореола профессий, т. е. студенты вычлняют множество других профессий, имеющих общие признаки с профессией врача, однако по мере освоения специальности этот объем уменьшается.

Снижение количества ассоциаций с врачебной профессией является следствием осознания содержания профессиональной деятельности и ее качественных особенностей, определяющих специфику и неповторимость профессиональных функций. Так, по данным, представленным в табл. 2, видно, что на 2-м курсе обучения выявлено увеличение количества ассоциаций, отражающих признаки профессии в целом, признаки субъекта профессиональной деятельности и этические признаки профессии. Тогда как у студентов старших курсов ассоциативный ореол профессии включает уже все возможные признаки родства профессии, со значительным преобладанием признаков субъекта профессиональной деятельности и операционально-технических признаков профессии. Это говорит о том, что по мере профессионального обучения происходит углубление представлений о профес-

сии, дифференциация существенных признаков, выделение операциональной стороны, тогда как даже к концу обучения не происходит статистически значимых расширений представлений об объекте труда.

В подтверждение выводов приведем пример анализа конкретных сравнений студентов различных курсов ассоциируемых профессий с профессией врача. Так, указывая профессию психолога как родственную профессии врача, первокурсники обозначали признак родства «помощь людям», а выпускники определяют такие признаки родства этих профессий как «высокая значимость профессионального вмешательства» и «важность прогноза последствий».

Для выяснения степени осознанности представлений студентов – медиков об основных характеристиках врачебной профессии мы применили авторский вариант стандартизированного интервью «Моя профессия», содержащего ряд вопросов объединенных в три раздела: социально-экономические, операционно-технические и психологические особенности профессии врача. Предварительно методом экспертной оценки (в качестве экспертов выступили 100 практикующих врачей различных специальностей клиник г. Уфы) была получена анкета – ключ (коэффициент конкордации ответов экспертов составил  $W = 0,7$ ). Каждое совпадение с анкетой – ключом оценивалось в один балл, полученные баллы суммировались и подсчитывалось процентное количество правильных ответов.

Полученные в ходе исследования результаты (средние показатели по курсам) представлены в табл. 3.

Таблица 3

#### Динамика представлений студентов о профессии врача

Характеристики профессии  Курс	курс <sup>1</sup>	курс <sup>2</sup>	курс <sup>3</sup>	курс <sup>4</sup>	курс <sup>5</sup>	курс <sup>6</sup>	S – критерий Джонкира
	% правильных ответов	% правильных ответов	% правильных ответов	% пра-вильных ответов	% пра-вильных ответов	% правильных ответов	
Социально-экономические	21,1	28,5	36,9	54,1	62,4	74,3	1432**
Операционно–технические	19,3	24,2	35,8	48,7	58,6	69,9	1460**
Психологические	12,3	14,8	15,9	16,8	19,7	21,5	820**
Общий показатель	17,6	22,5	29,5	39,9	46,9	55,2	1230**

Примечание: \*\* - критическое значение S – критерия равно 361 с вероятностью допустимой ошибки  $p \leq 0,01$

Данные, представленные в таблице позволяют сделать следующие выводы: за время обучения в вузе происходит статистически значимое (при  $p \leq 0,01$ ) расширение представлений студентов о профессии врача по всем группам характеристик профессии, при этом в наибольшей степени осознаются социально-экономические и операционно-технические аспекты профессии, представления студентов о психологическом сопровождении профессиональной деятельности и общении расширяются значительно хуже. Детальный анализ ответов респондентов на вопросы интервью позволяет выделить следующие особенности расширения представлений по отдельным сторонам профессии:

*Социально-экономические характеристики.* Осознаются преимущественно такие составляющие как общественная значимость профессии врача, система профессионального образования и повышения квалификации, возможная специализации, уровень доходов, уровень социальной защищенности и социальной ответственности, история профессии и профессиональная культура. Значительно хуже расширяются представления о перспективах профессии, профессионального роста и развития, взаимосвязях профессии с другими социальными институтами, методах оценки эффективности деятельности врача со стороны общества.

*Операционно-технические характеристики.* Осознаются преимущественно операционно-технические составляющие профессиональной деятельности врача и частично составляющие профессионального общения (предмет труда, профессиональные задачи и функции, праксис профессионала и орудия труда, характер и условия труда, режим труда и отдыха, характер нервно-психической напряженности, возможные трудности профессиональной деятельности, нормативные профессиональные требования и нормы безопасности, субординация и иерархия подчинения, должности в рамках профессии, технические средства коммуникации, требования профессиональной этики). Значительно хуже расширяются представления о результатах труда и критериях их оценки, правилах оценки уровня квалификации, ресурсах профессиональной деятельности, правах и обязанностях врача, а также представления о таких операционно-технических характеристиках профессионального общения как: основные функции и задачи профессиональной коммуникации и критерии оценки ее эффективности, виды и структура профессиональной коммуникации, особенности организации и кооперации труда.

*Психологические характеристики* профессиональной деятельности и общения. Осознаются преимущественно такие составляющие как ценности профессии, психологические особенности познавательных процессов и клинического мышления, общие профессионально-важные качества, профессиональный язык, профессиональные традиции. Значительно хуже расширяются представления о психологических целях и задачах труда, психо-



логических характеристиках объекта труда, профессиональных действий и общения, критериях профессиональной пригодности, приемах и технологиях эффективной коммуникации, возможных трудностях профессионального общения и путях их преодоления, психологических критериях эффективности общения, профессионально важные коммуникативные качества и умения

К сожалению, полученные данные свидетельствуют о том, что даже на выпускном курсе около половины студентов имеют неполные или неадекватные представления об особенностях своей будущей профессии, что согласно полученным результатам связано с недостаточно полным осознанием психологической составляющей труда врача и особенностей профессионального общения.

*Таким образом, резюмируя результаты исследования динамики представлений студентов о профессии врача, можно сделать следующие выводы:*

В ходе профессионального обучения происходит положительная динамика «образа профессии». К старшим курсам образ профессии последовательно включает в себя все большее число представлений о различных аспектах профессии врача, все более дифференцируясь и усложняясь.

Представления первокурсников о профессиональной деятельности практического врача размыты, абстрактны и близки к профессиональным стереотипом, проявляющимся в обыденном сознании, тогда как на 5 и 6-м курсах появляется максимальное количество понятий, обозначающих специфические отличия своей профессии от других (операционно-технические характеристики, особенности субъекта труда) и максимальное количество профессиональных терминов, которые заменяют аналогичные житейские термины (т. е. происходит освоение профессионального языка). Однако, даже к концу обучения около половины студентов – медиков недостаточно полно осознают особенности своей будущей профессии, что больше всего проявляется в осознании психологической составляющей труда врача. Можно предположить, что это связано с такими традиционными для медицинского вуза особенностями организации образовательного процесса как преимущественная направленность на формирование операционно-технических составляющих профессиональной деятельности врача, тогда как вопросы профессионального общения, а также психологического сопровождения врачебного труда раскрываются недостаточно полно.

Полученные результаты заставляют вновь обратиться к проблеме разработки психолого-педагогических технологий с целью создания условий для полноценной профессиональной идентификации будущего врача в образовательном процессе медицинского вуза.

**Библиографический список**

1. **Ермолаева, Е. П.** Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза [Текст] / Е. П. Ермолаева // Психологический журнал. – 1998. – № 4. – с. 80–87.
2. **Ермолаева, Е. П.** Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) [Текст] / Е. П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – № 4. – с. 51–59.
3. **Ефремов, Е. Г.** Особенности формирования профессионального самосознания на различных стадиях профессионального обучения: дис.... канд. психол. наук / Е. Г. Ефремов. – Томск, 2000. – 169 с.
4. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессионального образования [Текст] / Э. Ф. Зеер. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд – во НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
5. **Казанцева, Т. А.** Особенности личностного развития и профессионального становления студентов психологов: дис...канд.психол.наук / Т. А. Казанцева. – М., 2000. – 172 с.
6. **Кайгородов, Б. В.** Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте: дис... д-ра психол.наук / Б. В. Кайгородов. – Астрахань, 1999. – 310 с.
7. **Климов, Е. А.** Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону, 1996. – 512 с.
8. **Кон, И. С.** Психология ранней юности [Текст] / И. С. Кон. – М., 1989. – 254 с.
9. **Кошелева, С. В.** Организационно-психологические детерминанты профессионального самосознания руководителей: дис. ... д-ра психол. наук / С. В. Кошелева. – СПб., 1997. – 320 с.
10. **Матвеева, Л. Г.** Становление профессиональной идентичности клинических психологов: Автореф. дис...канд.психол.наук / Л. Г. Матвеева. – Челябинск, 2003. – 21 с.
11. **Миронова, Т. В.** Структура и развитие профессионального самосознания: дис... д-ра психол.наук / Т. В. Миронова. - М., 1999. – 436 с.
12. **Овсянникова, В. В.** Динамика «образа своей профессии» в зависимости от степени приобщения к ней [Текст] / В. В. Овсянникова // Вопросы психологии. – 1981. – N 5. – С. 133–137.
13. **Поваренков, Ю. П.** Профессиональное становление личности: дис ... д-ра психол.наук / Ю.П.Поваренков. – Ярославль, 1999. – 359 с.
14. **Реан, А. А., Коломинский, Я. Л.** Социальная педагогическая психология [Текст] / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 416 с.
15. **Ремшидт, Х.** Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. Пер. с нем. / Х. Ремшидт. – М.: Мир, 1994. – 320 с.
16. **Сапогова, Е. Е.** Психология развития человека [Текст] / Е. Е. Сапогова. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 460 с.
17. **Слободчиков, В. И., Исаев, Е. И.** Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов [Текст] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

18. **Темнова, Л. В.** Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования: дис... д-ра психол.наук / Л. В. Темнова. – М., 2001. – 421 с

19. **Хамитова, И. Ю.** Развитие профессиональной идентичности консультанта [Текст] / И. Ю. Хамитова // Журнал практической психологии и психоанализа.– 2000. – № 1 – С. 30–45

20. **Шнейдер, Л. Б.** Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: дис... д-ра психол.наук / Л. Б. Шнейдер. – М., – 2001. – 348 с.

УДК 377(045)

**И. Н. Алеева**

## **ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В период обновления российского государства профессиональное педагогическое образование призвано решать новые задачи. Социальный заказ общества ориентирует педагогов на подготовку компетентных специалистов, способных к научно-познавательной деятельности в процессе проектирования и реализации педагогического процесса.

Обучение студентов научно-познавательной деятельности, без которой невозможно осуществление исследовательской деятельности, способствует удовлетворению потребности общества в творческих педагогах.

Научно-познавательная деятельность включает в себя поиск, отбор, переработку и критическую оценку научной информации, аналитическую трактовку положений, содержащихся в педагогических текстах разного типа, выявление способов получения данных, способствующих решению современных педагогических проблем. «Текст – первичная данность и исходный путь всякого гуманитарного знания» [2, с. 54] По мнению Т. И. Рузавина, текст в широком значении понимается как упорядоченная определённым образом последовательность знаков (вербальных и невербальных), объединённых в целостную структуру, несущую общий смысл – сообщение [6].

В литературе представлены разные типологии текстов. В нашем исследовании используются следующие типы текстов: научный, научно-популярный, публицистический, художественный. Научный тип текста является основным для осуществления научно-познавательной деятельности студентов. Цель его состоит в изложении некоторых научных данных из какой-либо области. Источниками являются учебники, статьи, монографии, рефераты, каталоги, справочники, инструкции. Средствами научно-позна-

вательной деятельности в научном тексте являются: употребление общенаучных слов и терминов, подбор языковых средств, характеризующихся однозначностью, наличие профессионализмов; преобладание сложноподчиненных предложений; подчинённый характер средств образной выразительности; краткость и точность выражения мысли, логическая последовательность изложения материала.

Особенности языка науки: обобщенность, отвлеченность, логичность, объективность.

*Научно-популярный тип текста способствует пониманию научно-познавательной деятельности как единства рационального и эмоционального компонентов.* Цель данного типа текста состоит в сообщении сведений из какой-либо научной области широкому кругу читателей (слушателей), привлечении внимания к проблеме. Источниками выступают учебные пособия, научно-популярные журналы. Средства научно-познавательной деятельности заключаются в использовании метафор, сравнений, олицетворений, вопросительных предложений.

*Назначение публицистического текста в том, что он позволяет выявить актуальные проблемы научно-познавательной деятельности.* Цель – воздействие на читателя, предоставление информации о событиях, общественных явлениях, формирование отношения к ним. Источниками являются газетные, журнальные статьи, теле-, радиопередачи, выступления на собраниях, митингах. Средствами выступают употребление нейтральной, общестилевой лексики, чаще всего политической и экономической, использование слов в переносном значении, разговорной и просторечной лексики: прилагательных, существительных, наречий с оценочным значением; особых газетных стандартов (клише); наличие сжатых, емких, лаконичных синтаксических конструкций, обладающих потенциалом воздействия; использование вопросительных, побудительных, восклицательных предложений, обращений, повторов, риторических вопросов.

*Художественный тип текста содержит информацию для актуализации педагогических проблем в научно-познавательной деятельности.* Цель художественного типа текста состоит в эмоционально-образном воздействии на читателя (слушателя). Источниками выступают все лирические, эпические, драматические жанры художественной литературы и устного народного творчества, средствами – богатый, разнообразный лексический состав, использование всех стилей и лексических пластов языка; авторская индивидуальность в построении синтаксических конструкций. Использование средств образной выразительности (художественных тропов), таких, как эпитеты, метафоры, метонимии, сравнения, олицетворения, аллегории, гиперболы, антитезы.

*Обучение студентов научно-познавательной деятельности предполагает работу с разными типами текстов, содержащих педагогическую информацию.*

Анализ организации образовательного процесса в педагогическом колледже показывает, что студенты чаще всего работают с вербальными (устными и письменными) педагогическими учебными текстами. Большой объём плохо поддающейся формализации педагогической информации, которую должен понять и усвоить студент в ходе обучения научно-познавательной деятельности, вызывает определённые сложности в осуществлении научно-познавательной деятельности.

В этой связи актуальным становится выявление трудностей обучения студентов педагогического колледжа научно-познавательной деятельности и оказание помощи в их преодолении. Данная деятельность зачастую имеет стихийный, неуправляемый характер, который сами студенты не осознают.

*Охарактеризуем трудности, выявленные нами в ходе исследования.*

*Во-первых, трудности связанные с восприятием педагогического текста научной направленности.* Студенты в большинстве своём выступают в роли пассивных «приемников» информации, не осознающих значимости имеющихся научных знаний по педагогике для самореализации, возможности переноса их в современный образовательный процесс. Данная трудность отмечается в работах Н. В. Кузьминой, которая указывала на то, что начинающие педагоги преимущественно механически, фрагментарно заимствуют отдельные положения педагогической теории вместо освоения научной концепции в целом, затрудняются интерпретировать научный текст [3]. Эти трудности возрастают при соотнесении студентами художественных, публицистических текстов с определённой темой, разделом, изучаемым в курсе педагогических дисциплин.

*Во-вторых, сложность в работе с текстом выражается в понимании его содержания, так как это существенно влияет на усвоение знаний.* Понимание рассматривается в этом случае как процесс осмысления, дающий единение познающего субъекта и понимаемого. Говоря о понимании, мы вслед за Ю. Н. Кулюткиным, В. П. Бездуховым, имеем ввиду не просто осведомлённость о факте, а постижение его смысла и значения, связи с другими фактами и явлениями, раскрытие причин возникновения, прогнозирование следствий [4]. Согласно исследованию Ю. В. Сенько в процессе понимания при взаимодействии обучающихся с «чужим» словом возникают барьеры [7]. Барьер – объективная характеристика педагогического понимания, следствие не идентичности участников процесса обучения, проявляющейся в разрыве между содержанием обучения и жизненным опытом, как противоречие между уровнем имеющихся знаний и уровнем предъявляемой познавательной задачи [1, с. 65]. К барьерам, затрудняющим понимание учебного текста относятся: различия между взаимодействующими куль-

турами (культурой автора, воплощённой в учебном тексте и являющейся частью культурного опыта, подлежащего пониманию, и культурой субъекта, включая его личный жизненный опыт, знания и представления о мире); несформированность читательского опыта в конкретной области чтения; недостаточный уровень абстрактного и логического мышления, слабое владение специальной лексикой; нарушение авторской логики изложения, непонимание причинно-следственных связей в исходном тексте, подмена их собственными.

*В-третьих, барьеры при установке отношений «преподавание – учение», которые со стороны педагога проявляются в склонности к однозначности, раз и навсегда заданным дефинициям педагогических явлений в то время как в современной науке выделяется разнообразие подходов и взглядов в трактовке одного и того же понятия, процесса, явления. Сюда следует отнести, по мнению Ю. В. Сенько: обеднение образа студенческой аудитории, её реальных возможностей, отождествление обучаемости и обученности; отсутствие направленности на диалогическое взаимодействие со студентами, определённая утилитарность в восприятии дидактических концепций, когда преподаватель стремится реализовать дидактические рекомендации, не углубляясь в логику их обоснования [7]. Всё это затрудняет раскрытие личностного смысла научно-познавательной деятельности студентов при работе с текстом.*

*Обучение научно-познавательной деятельности студентов педагогического колледжа должно строиться поэтапно и целесообразно, специально выделяя подготовительный, организационный, аналитический этапы.*

В работе с текстом, оценивая состояние изученности того или иного вопроса или проблемы, на основе осуществления действий анализа и обобщения информации о научной и практической педагогической действительности, и тем самым, разделяя её на теоретическую и эмпирическую части, студенты развивают умения научно-познавательной деятельности. Осмысление текста создаёт предпосылки для овладения авторскими смыслами и порождения личностных смыслов. Процесс понимания «развёртывается» от общей категоризации того, что необходимо понять, к его конкретизации, к включенности в некоторую систему понятий и представлений, позволяющих употреблять его в разных связях и отношениях. В тексте уже содержится познавательное отношение автора к объекту, оценки его, способы оперирования с объектом. Поэтому для преодоления трудностей восприятия текста следует знакомиться с его содержанием, давать задания для оценки позиции автора изучаемому объекту и создавать условия для высказывания своей точки зрения.

Процесс восприятия текста рефлексивен и диалогичен в отражении студентом того, что было высказано автором в тексте. Процессы понимания авторской точки зрения («сопонимание»), оценивания авторской оценки



(«соощенение»), оперирования в соответствии со способами, предложенными авторами («сопереживание») являются необходимыми компонентами научно-познавательной деятельности студентов колледжа. Это согласуется с утверждением В. А. Лекторского о том, что содержание образования и сам процесс обучения диалогичны [5]. Диалог, таким образом, не сюжет, не фрагмент учебного занятия, а основа сотрудничества преподавателя и студента в обучении научно-познавательной деятельности, потому, что обеспечивает актуализацию субъектной позиции индивида. В диалоге целесообразно устранять жёстко закреплённые социальные роли «учителя» и «ученика». В связи с этим утверждением заслуживает особого внимания ситуация передачи части педагогических функций от учителя к ученику, которую хотя и рассматривали педагоги-новаторы С. Н. Лысенкова, А. Ф. Шаталов, но не соотносили с научно-познавательной деятельностью педагога.

Обучение студентов педагогического колледжа научно-познавательной деятельности связано с преодолением трудностей в этом процессе (табл.1)

В процессе обучения научно-познавательной деятельности студентов педагогического колледжа следует учитывать способы преодоления трудности, используя разнообразные методы и приемы.

#### Библиографический список

1. **Данилов, М. А.** Процесс обучения в советской школе [Текст] / М. А. Данилов. – М.: Учпедгиз, 1960. – 205 с.
2. **Коршунов, А. М.** Отражение, деятельность, познание [Текст] / А. М. Коршунов. – М.: Полит издат, 1979. – 215 с.
3. **Кузьмина, Н. В.** Очерки психологии труда учителя [Текст] / Н. В. Кузьмина – М.: Учпедгиз, 1967. – 167 с.
4. **Кулюткин, Ю. Н.** Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя [Текст] / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. – Самара : Изд-во Самарского гос.пед.ун-та, 2002. – 122 с.
5. **Лекторский, В. А.** Субъект, объект, познание [Текст] / В. А. Лекторский. – М.: Наука, 1980. – 359 с.
6. **Рузавин, Т. И.** Методы научного исследования [Текст] / Т. И. Рузавин. – М.: 1974. – 180 с.
7. **Сенько, Ю. В.** Гуманитарные основы педагогического образования [Текст]/ Ю.В. Сенько. – М.: Академия, 2000. – 240 с.



*В. А. Фатеев*

**УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ**

**Основной целью профессионального обучения** на всех ступенях непрерывного образования является подготовка квалифицированного, лично ориентированного специалиста, конкурентноспособного на рынке труда, компетентного, инициативного, свободно владеющего основами своей профессии, ориентированного в смежных областях деятельности, готового к постоянному росту до уровня мировых стандартов, социально и профессионально мобильного в постоянно меняющихся условиях социума.

**На этапе высшего профессионального образования основной целью** является целенаправленное развитие индивидуальных и профессиональных интересов студентов, их ориентации на самообразование и самосовершенствование, где **основным содержанием** выступает интенсивное формирование специальных и профессиональных способностей, творческого потенциала и ориентация на непрерывность образования в течение сознательной жизнедеятельности [3].

**Важными задачами подготовки специалиста новой формации** в сфере физической культуры и спорта с позиции личностной вовлеченности студентов и ориентацией процесса обучения на гуманно-личностную парадигму образования являются:

- формирование устойчивого интереса и стойкой мотивации к регулярному творческому поиску в сфере профессиональной деятельности и систематическому повышению уровня образованности в своей области;
- личностная ориентация содержания образования;
- становление и социализация личности в условиях современного мира;
- обеспечение вариативности и свободы выбора в образовании;
- формирование «готовности» использовать свой опыт в реальной жизни, постоянно обогащая его и проводя критическую ревизию;
- создание оптимально-сбалансированной среды жизнедеятельности субъектов самопознания и условий для самореализации потенциальных способностей каждого в избранном виде профессиональной деятельности.

При знании ориентированных технологиях обучения такой подход малоэффективен в педагогической культуре учителя, сводя процесс общения

**Преодоление трудностей в обучении научно-познавательной деятельности  
студентов педагогического колледжа**

	<b>Трудности</b>	<b>Способы преодоления</b>	<b>Методы и приёмы работы</b>
<b>I</b>	Адекватность восприятия педагогического текста	<ul style="list-style-type: none"> <li>– установление оптимального соотношения сложности и доступности учебного текста</li> <li>– связь содержания текста с жизненным опытом студента, уровнем знаний</li> <li>– постановка учебных педагогических задач</li> <li>– использование карт ориентировочной основы деятельности</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– встречный текст (мини-статья, мини-сочинение)</li> <li>– приём критической оценки информации, анализ текста</li> <li>– вопросы, поиск проблем, противоречий</li> <li>– самостоятельная работа</li> <li>– признание права на ошибку</li> </ul>
<b>II</b>	Барьеры понимания	<ul style="list-style-type: none"> <li>– формирование читательского опыта</li> <li>– развитие мыслительных операций: анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификация</li> <li>– изучение историко-литературных фактов, связанных с периодом творчества классика педагогики</li> <li>– изучение спецкурса «Основы научно-познавательной деятельности»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– пересказ, аннотация</li> <li>– конспектирование</li> <li>– составление понятийного словаря по теме, разделу</li> <li>– изложение авторской позиции в контексте исторического периода творчества педагога</li> <li>– рассуждение, постановка проблемы</li> <li>– заполнение таблиц, составление схем</li> </ul>
<b>III</b>	Раскрытие личностного смысла взаимодействия с текстом	<ul style="list-style-type: none"> <li>– мотивация деятельности, формирование познавательного интереса</li> <li>– обеспечение возможности совпадения мотивационных устремлений субъекта с задачами обучения</li> <li>– диалоговое взаимодействие в процессе погружения в текст</li> <li>– учёт потенциальных возможностей студенческого возрастного периода</li> <li>– демонстрация разнообразных подходов, трактовок, взглядов и определению понятий, проблем, явлений</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– постановка познавательной педагогической задачи</li> <li>– подбор рефлексивных заданий</li> <li>– работа с матрицей «Анализ текста»</li> <li>– поиск информации в соответствии с пакетом заданий на педагогическую практику</li> <li>– обучение технике импровизированных дебатов</li> </ul>

к менторству, ориентируя на стандарт мышления и действий, ограниченных традиционным схематизмом передачи готового опыта, ретрансляции знаний и репродуктивности обучения.

Исходя из этого, для **повышения качества подготовки будущего специалиста в условиях модернизации высшего педагогического образования**, необходимо акцентировать внимание на следующих аспектах и направлениях:

- фундаментализация, гуманизация и профессионализация подготовки кадров должны осуществляться во взаимосвязи и взаимозависимости при разноуровневой образовательной программе и реализации личностно ориентированной траектории развития каждого обучающегося на всех ступенях непрерывного образования с учетом стартовых позиций;

- подготовка будущего профессионала должна акцентироваться на его личностных особенностях и интересах, стимулирующихся в процессе создания педагогических ситуаций, комфортных условий и свободы выбора образовательного пространства для развития творческой активности.

**В реальности при выполнении этой задачи выявляется ряд противоречий** между:

- необходимостью формирования творчества учителя и существующими методиками обучения с опорой на репродуктивную деятельность;

- потребностью в учителях, способных осуществлять деятельность в профессиональном и творческом ключе и ограниченностью системных исследований по формированию «готовности» студентов к личностно ориентированному подходу в обучении;

- требованиями к самостоятельности и самодеятельности студентов и возможностью применения этих умений в процессе знаниево-центрированного вузовского обучения;

- предметным обучением в вузе и интегративным характером самой профессиональной деятельности педагога на практике [4].

**Существующая методология вузовской подготовки педагога** по физической культуре не предполагает обращение студентов и самого педагога к смысловому постижению учебного предмета и его мотивационно-ценностного содержания, ориентируя на стандарт мышления и действий, ограниченных традиционным схематизмом передачи готового опыта без наличия элементов критичности, коллизийности, смыслов творчества, мотивирования и рефлексии [1].

При **реализации идей личностно ориентированного подхода** в обучении, воспитании и развитии происходят изменения во взглядах на место учебного предмета и его содержания, которое включает в себя область общественной культуры, к которой учитель приобщает своих учеников; в содержании педагогического общения; в деятельности, опосредуемой воспитательным влиянием обучения; в технологии воздействия на личность; в

решении аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных, коррекционно-регулирующих задач, которые при стандартизированном подходе в обучении не выполняют своих функций [2].

В процессе реализации целевых установок, задач и перспективных направлений личностной ориентации процесса обучения, воспитания и развития в высшей школе, необходимо учитывать взаимосвязь теории и практики, специфических основ содержания специальной подготовки с позиции перспективности достижения профессионального мастерства будущих учителей физической культуры. Для реализации и оптимального функционирования личностной модели обучения на практике важно создать оптимальные условия комфортности субъектов взаимодействия и такую образовательно-воспитательно-развивающую среду их жизнетворчества, где ситуации развивающего, проблемного, творческо-поискового, воспитательно-образовательного характера составляли **целостную систему как критерия формирования «готовности» студентов** к реализации основ личностно ориентированной парадигмы на практике.

При этом **педагогическими условиями реализации модели** выступает учет индивидуально-личностных особенностей, мотивационно-потребностная и ценностно-смысловая ориентация студентов при интеграции теории, науки и практики в профессионально-педагогической подготовке. Это возможно в условиях протекания сознательной и специально-организованной деятельности при насыщенности процесса учения эмоциональными ситуациями, новизной, нетрадиционностью с акцентом на выбор, успех, стимулирование творческой деятельности будущих специалистов, где **критериями эффективности реализуемой модели** выступают процессы направленности, фундаментальности, усвоение целостного опыта, эффективности процесса преподавания, гуманистичность и результативность обучения.

**Общими критериями «готовности» к проектированию и реализации личностной ориентации процесса обучения в вузе на этапе профессионального образования** является рефлексия собственной профессиональной эффективности; целостность деятельности; осознание ответственности за предоставляемую свободу выбора; способность не только реализовать свой проект, но и отходить от него; неординарность мышления; способность на осознанный и ответственный поступок; творческая инициатива и самостоятельность в суждениях и деятельности при развитой самодеятельности, самооценке, самоанализе, которые предопределяют успех в достижении профессионального мастерства.

**Компонентами личностного подхода** в обучении, воспитании и развитии будущего учителя физической культуры выступают:

– отношение к студенту как субъекту собственной жизнедеятельности и жизнеустройства, способному к саморазвитию и самоизменению;

- отношение к педагогу, создающему условия для индивидуального самоопределения и самоутверждения личности студента;
- отношение к образованию как процессу поиска индивидом личностного смысла и самовыражения в процессе сотрудничества и взаимотворчества.

Разнообразие трактовок личностно ориентированного подхода требует его полипарадигмального видения и многомерности пространства идей, где ориентация на личностный подход означает **новый стиль профессионального поведения и новый образ учителя**, проявляющихся в открытости и принятии новых смысловых ориентаций и оперативно выдвигаемых новых целей; сущностной **установкой и главным критерием его реализации** является востребованность личностного жизнепроявления индивида как субъекта, личности и индивидуальности во всех ситуациях и на всех ступенях непрерывного образовательного процесса, при учете целостности личности и ее способности к адаптации в социуме. При этом ориентация и принятие основ личностно ориентированного подхода будущим педагогом, как личностно значимого, рассматривается как **целостный, целенаправленный, динамичный, сознательный, специально организованный процесс**.

Вопросы совершенствования подготовки учителя физической культуры на этапе профессионализации требуют серьезного переосмысления механизмов межпредметных связей и их целостного применения в условиях интегративного характера построения учебного процесса при развитой самостоятельности студентов как целостной деятельности, которая ограничена при стандартизированном подходе в обучении лишь реализацией развивающей и воспитательной функций. **Интегративный характер личностного подхода** проявляется во взаимосвязи разных блоков учебного плана в целостном развитии личности будущего специалиста, что дает возможность гармонизировать процессы обучения, воспитания и развития и максимально повысить результативность образовательного потенциала личности по сравнению с традиционным, знаниево-ориентированным подходом. Наиболее эффективно его применение прослеживается в развитии двигательного потенциала студентов, однако преимущество неоспоримо и в процессе научно-исследовательской деятельности; в степени обучаемости и обученности; в формировании практического, теоретико-методологического и методического опыта при прохождении педагогических и производственных практик, результатах сдачи государственных экзаменов и защите дипломных работ на выпускном курсе. Более наглядно эти различия результативности разных подходов представлены в таблицах 1–5, где анализируются результаты реализации разных подходов в обучении, и где преимущество личностного подхода прослеживается по всем сопоставляемым параметрам [4].

Таблица 1

**Динамика результативности студентов по годам  
обучения при разных подходах (ЛОП и ОПП)**

Учебные курсы	ЛОП		ОПП	Качественные показатели	
	Мл ± м	Мо ± м		л о п	о п п
1-й курс	4,1 ± 0,09	3,6 ± 0,12	<0,01	83,3	45,9
2-й курс	4,35 ± 0,11	3,7 ± 0,12	<0,001	75,0	41,6
3-й курс	4,37 ± 0,18	3,7 ± 0,18	<0,05	90,9	59,3
4-й курс	4,5 ± 0,18	3,9 ± 0,12	<0,02	87,5	68,75
5-й курс	4,6 ± 0,06	4,1 ± 0,09	<0,001	100	83,3
Средние	4,38	3,83		87,34	59,8

**Примечание:** ЛОП – личностно ориентированный подход;

ОПП – знаниево-центрированный подход.

Из данных табл. 1 следует, что по каждому учебному курсу наблюдается **достоверное преимущество в знаниях студентов с личностной ориентацией**, составляя за период обучения в вузе различие в 0,55 балла при преимуществе качественного показателя на 27,54 процента. Подобное преимущество наблюдается при анализе количественных и качественных изменений по итогам обучения студентов по разным блокам учебного плана (табл. 2).

Таблица 2

**Результаты обучения студентов по блокам учебного плана при разных  
подходах в учебно-воспитательном процессе (ЛОП и ОПП)**

Учебный курс	Гуманитарный блок		Медико-биологический		Психолого-педагогический		Специальный блок	
	лоп	опп	лоп	опп	лоп	опп	лоп	опп
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
1-й курс	4,0	3,8	4,1	3,8			4,2	3,6
2-й курс	4,1	3,6			4,3	3,5		
3-й курс			3,9	3,6	3,9	3,8	4,1	3,6
4-й курс	4,2	4,0	4,2	3,8			4,4	4,1

1	2	3	4	5	6	7	8	9
5-й курс			4,6	4,2	4,1		4,6	4,0
М	4,1	3,8	4,2	3,9	4,1	3,6	4,4	3,9
Р	< 0,05		< 0,05		< 0,05		< 0,05	

Из табл. 2 следует, что по каждому блоку имеется достоверное преимущество студентов с личностной направленностью процесса обучения, где различия по оценке колеблются от 0,3 до 0,5 балла.

Подобное преимущество в качестве подготовки не могло не отразиться и на результатах применения полученных знаний и опыта творческой деятельности на практике. В табл. 3 представлены результаты прохождения педагогических практик на 4 и 5 курсах студентами с разной направленностью процесса профессиональной подготовки, где имеется достоверное преимущество личностного подхода по сравнению с знаниево-стандартизированным. Различие по оценке составило в среднем 0,5 балла при разнице в качестве в 11,2%.

Таблица 3

**Сравнительный анализ результатов педагогических практик  
в зависимости от разных подходов в обучении (ЛОП и ОПП)**

Курсы	ЛОП	ОПП			Процент качества	
	ММ <sub>л</sub> ± м	М <sub>о</sub> ± м			ЛОП	ОПП
4-й курс	4,7 ± 0,18	4,2 ± 0,16	2,341	<0,05	100	100
5-й курс	4,8 ± 0,10	4,3 ± 0,18	2,500	<0,05	100	88,8
Средние результаты	4,75	4,25			100	94,4

Подобная тенденция прослеживается и по итогам прохождения производственных практик студентами по курсу педагогического физкультурно-спортивного совершенствования, где также нацеленность на личностный подход в обучении дает максимальный эффект в качестве подготовки специалистов к практической деятельности по сравнению с традиционной направленностью, что выразилось в различии по результативности на 0,45 балла (см. табл. 4).



Таблица 4

**Сравнительный анализ результативности разных подходов  
в прохождении производственной практики (ЛОП и ОПП)**

Учебный курс	ЛОП М ± м	ОПП М ± м		Р	Процент качества	
					ЛОП	ОПП
4-й	4,5 ± 0,08	4,0 ± 0,20	2,273	< 0,05	100	90,9
5-й	4,4 ± 0,12	4,0 ± 0,18	2,000	< 0,05	100	90,0
Средние результаты	4,75	4,25			100	94,4

Более высокий уровень теоретико-методологической подготовки студентов при ориентации на личностный компонент развития позволил этой категории повысить результативность по итогам защиты курсовых и выпускных квалификационных работ по сравнению со стандартизированным подходом, что отразилось в разнице как по оценке, так и по качеству защиты. При этом качественный показатель различия высоко существенен как по результативности защиты курсовых, так и дипломных работ студентов (табл. 5).

Таблица 5

**Сравнительные данные научно-исследовательской работы  
студентов при разных подходах в обучении (ЛОП и ОПП)**

Сравниваемые параметры	Подходы		t	Р	Соотношение качества в %
	ЛОП	ОПП			
	М <sub>л</sub> ± м <sub>л</sub>	М <sub>о</sub> ± м <sub>о</sub>			
Защита курсовых работ по ПФСС	4,4 ± 0,06	3,7 ± 0,13	4,666	< 0,001	100% : 66,7%
Защита дипломных работ на ГАК	4,35 ± 0,15	3,65 ± 0,05	4,156	< 0,001	93,7% : 69,0%

Таким образом, учет основных концептуальных положений личностно ориентированного подхода в обучении, воспитании и развитии будущих специалистов в области физической культуры и спорта, направленность самого учебного процесса на реализацию идей личностной ориентации образования в целом, позволяет достигать высокого уровня результативности

по сравнению со знаниево-центрированным подходом при создании комфортных условий его реализации и принятии студентами на смысловом уровне как личностно значимого для будущей профессии.

Таковыми условиями, на наш взгляд, являются следующие направления в организации, содержании и управлении учебно-воспитательным процессом в вузе с позиции личностной вовлеченности и ориентации студентов [4]:

- учет индивидуально-личностных особенностей воспитанников и наполнение новым смысловым содержанием их мотивационно-потребностной сферы;
- интеграция теории и практики личностного подхода в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя;
- преемственность образовательно-воспитательного процесса на всех уровнях непрерывного педагогического образования;
- гуманизация и демократизация взаимоотношений и взаимодействия равноправных субъектов сотрудничества;
- изменение устоявшихся взглядов на студентов с позиции нивелирования в направлении их уникальности, неповторимости, своеобразия;
- предоставление возможности права выбора приоритетов, содержания образования, способов восприятия, видов деятельности, трудности программ саморазвития, отношений, манеры поведения и общения;
- личная заинтересованность педагога в развитии студентов в условиях доверительности, сопонимания, содействия, диалогичности, сотрудничества;
- постановка реальных задач при адекватном их соответствии студентам, при самостоятельности выбора трудности, сроков и способов их решения;
- содействие в развитии критичности, рефлексивности при объективизации самоанализа своих поступков, их самооценки, оценки мнения других о себе;
- предоставление возможности студентам свободно выражать свои мысли, чувства, взгляды, альтернативные устоявшимся истинам и догмам;
- знание исходной диагностики потенциала студентов с предоставлением возможности самим определять свою индивидуальную программу саморазвития и самореализации в атмосфере педагогической помощи и поддержки педагога.

### Библиографический список

1. Бондаревская, Е. В., Кульневич, С. В. Педагогика : Личность в гуманистических теориях и системах воспитания : Учеб. пособие. [Текст]– М. – Ростов н/Д : Учитель, 1999. – 563 с.

2. **Виленский, М. Я.** Физическая культура в гуманитарном образовательном пространстве вуза [Текст] / М. Я. Виленский // Физическая культура : Воспитание, образование, тренировка. – 1996. – № 1. – С. 27–32.

3. **Жуков, В. К.** Теория и практика управления в системе непрерывного педагогического образования [Текст] / В. К. Жуков. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 2000. – 152 с.

4. **Фатеев, В. А.** Основы профессионально-педагогической подготовки будущего учителя физической культуры [Текст]: Учебное пособие / В. А. Фатеев. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2006. – 170 с.

## РАЗДЕЛ II

# КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

---

Уважаемый Валерий Александрович!

У нас уже сложилась хорошая традиция сотрудничества, поэтому направляю Вам свою новую статью о пространстве и времени.

Думаю, она должна затронуть «за живое» Ваших читателей, ведь каждый из нас от рождения до смерти существует только в рамках этих двух факторов. И часто случается, что мы встречаемся с немалым количеством эффектов, которым не можем найти объективное объяснение. Мне кажется, что изложенное мною может помочь в этом пытливым читателям.

Выражаю Вам, уважаемый Валерий Александрович, свою большую признательность и глубокое уважение за Вашу подвижническую работу и нестандартное отношение к авторам.

Ваш Ф. Ш.Терегулов

УДК 154.01

*Ф. Ш. Терегулов*

### СЛОВО О ПРОСТРАНСТВЕ И ВРЕМЕНИ

*Уроки, лекции, коллоквиумы... Между ними – перемены, сессии и долгожданные каникулы. Отмеряя привычные промежутки времени, школьные звонки день за днем отчитывают годы, и вместе с ними – самой жизнь. Младенцы превращаются в подростков, а те – в юношей и девушек, раздумывающих о выборе траектории жизни. Образование осуществляется дома, затем в классном помещении, продолжается в библиотеке, в кино и на улице, да фактически – везде. Во взаимодействии обучающихся с обучающимися выделяются периоды, в которые осуществляются определённые принципы, методы и организационные формы образования. Одно поколение участников образовательного процесса сменяется другим...*

*И через толщу веков я приветствую тебя, Сенека! Ты прав: «Все у нас чужое, одно лишь время наше».*

В житейском понимании время определяется как промежуток между двумя событиями или действиями, а пространство – как расстояние между двумя какими-нибудь телами или точками. Например, на нашей планете основанием для формирования существующих мер времени послужило вращение Земли вокруг своей оси и её движение вокруг Солнца, а также фазы

вращения Луны вокруг Земли. Первое движение создает день и ночь, второе – год и его времена, третье – месяцы. На других планетах эти единицы времени совсем иные, например, на Юпитере год равняется 10400 земным суткам, а на Сатурне – 25421 суткам. Единым мерилom времени могут служить квантовые часы, если за единицу времени взять период колебательно-го движения электрона вокруг ядра, например, наиболее распространенно-го во Вселенной атома химического элемента - водорода.

Значит, единую для Вселенной единицу времени, а заодно и пространства, можно ввести. Но каковы же их свойства? Если считать, что время, яв-ляясь характеристикой любого циклического процесса и всякого движения вообще, при прекращении последнего останавливается, то данную связь движения материи со свойством времени представить можно. Но осознать, что при этом полностью исчезает и пространство, как таковое, крайне труд-но: кажется, что обездвиженная материя, как уже сложившиеся структуры, должна пребывать в каком-то, хоть в самом мизерном, пространстве.

Пространство представляется как нечто, всё в себе содержащее, но само не содержащееся ни в чем. Поэтому пространство есть самое непонятное из всех непонятных понятий, самое удивительное из всех вызывающих удив-ление вещей, характеризующееся такими свойствами, какими не обладает ни одно из известных людям феноменов. Несмотря на субъективные труд-ности чувственного восприятия и осознания данных феноменов, следует согласиться, что время и пространство – атрибуты, присущие проявленным мирам. Они исходно связаны с взаимодействием топологических полярнос-тей и преобразованиями пограничной зоны между ними (см. наши работы в Сибирском педагогическом журнале, № 13 за 2007 и № 3 за 2008 гг). Мно-гократно расслаиваясь и наслаиваясь, принимая различные конфигурации, отмеченная напряженная пограничная зона начинает вырабатывать матери-альные новообразования. Поэтому, если нет взаимодействия топологичес-ких полярностей, нет движения (трансформации) пограничной зоны между ними, то нет пространства и нет времени.

Исходя из отмеченного выше, всякое движение можно уложить в поня-тие отклонений, будь то расслоение – наслоение, схождение – расхождение, обособление – объединение. Они традиционно могут быть квалифицирова-ны как поступательно-возвратное, радиально-концентрическое и тому по-добные циклические колебания. Поэтому обсуждаемые отклонения и пре-образования в целом могут быть только бинарными, и суммарно обраща-ющимися в нуль. Далее, отмечаемое движение материи может наблюдаться только изнутри, различаться амплитудами отклонений, продолжительнос-тью развертывания и свертывания, последовательно-составным характером преобразований и типом согласований. Различные сочетания и комплексы отклонений будут называться по-разному. Одни отклонения, глобальные по масштабу и охватывающие все последовательно надстроенные уровни дви-

жения материи, могут быть названы фазовыми сдвигами, другие же движения, допустим, маятника часового механизма, элементарными колебаниями.

Поэтому, ни в обобщенной, ни в развернутых фазах проявления материи, которые сами составляют регулярные циклические отклонения топологической среды от некоего среднего положения, не предполагается отсутствие внутреннего движения, как такового. Стало быть, пространство и время, как внутренняя характеристика движения материи, существуют всегда, лишь видоизменяясь в упоминаемых фазах как закрытые – открытые, обобщенно-вложенные – рядоположно-дискретные, свернутые – развернутые, циклически круговые – спирально надстроенные и т. д., и т. п. **Необходимо лишь различать генез пространства и времени, как присущие им условия разнообразных проявлений связей и отношений топологических полярностей.**

Применительно ко времени, надо сказать, что еще в самом исходном маятнике отклонений эмбриона материи в центростремительно-центробежных направлениях, когда происходила **пульсация** пограничной зоны, оно уже существовало. Разъясним эту ситуацию несколько подробнее. Все согласится, наверное, с тем, что любая замкнутая оболочка разделяет собой среду на две части – внутреннюю и внешнюю. При этом также никто не будет возражать против того факта, что внутренняя часть конечная, а внешняя – бесконечная. Т. е. вот и топологические полярности, вот и оболочка, как пограничная зона, разделяющая топологические полярности.

Вначале, надо полагать, четкого расслоения среды, как такового, не наблюдается, а имеет место лишь некая глобальная пограничная зона между широко разведенными противоположными кромками. В ней и заключается плавный переход полярностей друг в друга. При сферически вложенном друг в друга рассмотрении топологических полярностей плавность трансформации одной в другую и обратно обеспечивается и может быть объяснена действием лишь одного механизма. Это механизм взаимосвязи радиуса и кривизны предполагаемой прослойки, их обратно пропорциональная зависимость, при которой рост радиуса прослойки ведет к уменьшению ее кривизны и наоборот. Минимальный радиус и максимальная кривизна оболочки заключают конечное, колоссальный радиус и минимальная кривизна кромки соответствуют бесконечному. Между данными предельными значениями и происходит плавный равномерный переход одной топологической полярности в другую. Ослабление проявлений одной полярности автоматически означает усиление позиций другой, а суммарное выражение полярностей в прослойках составляет постоянную величину и условно равняется единице. В целом обе полярности в определенных пропорциях имеют место быть везде.

Собственно, **только эта пограничная зона и удовлетворяет основному требованию среды по наличию в ней одновременно обеих полярнос-**

тей, сочетанных, однако, в разных пропорциях. Поэтому только в ней или посредством нее происходит круговорот, и только она одна способна выработать материальные новообразования. Эту пограничную зону можно представить как сплошную толстостенную сферическую поверхность без выраженного внутреннего расслоения, с двумя слабо обозначенными кромками (рис. 1).

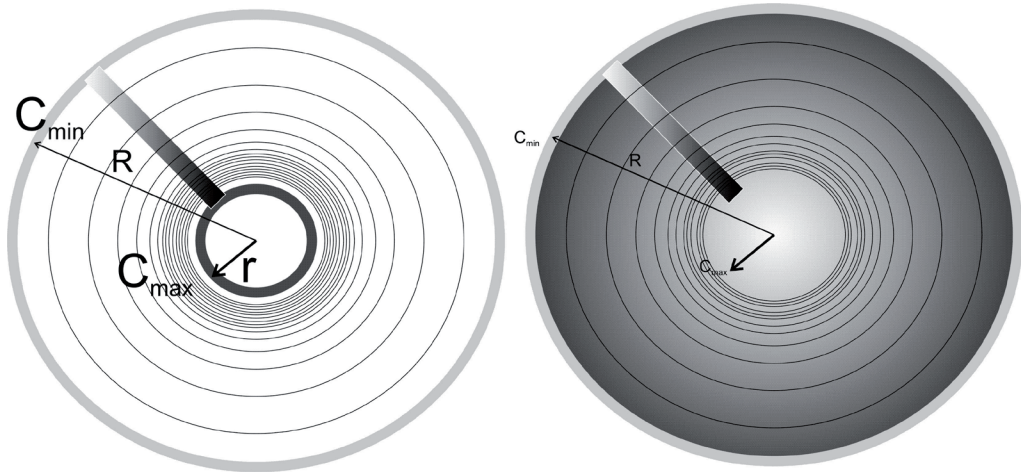


Рис. 1. Портрет пульсирующего начального состояния топологической среды и эмбриона материи в виде двух раскрасок от темного к светлому, и наоборот

Собственно эта многослойно вложенная (матрешечная) конструкция плавно меняющихся соотношений и переходов топологических полярностей и представляет собой утверждаемое нами **обобщенное состояние топологической среды или эмбрион материи**. Однако четко выделить временные параметры здесь не удастся. Циклические процессы в данном начальном случае характеризуются слитным радиально-концентрическим, вложенным друг в друга, а потому закрытым, обобщенным взаимодействием топологических полярностей. Взаимодействия и переходы полярностей происходят как в концентриках, так и радиальных направлениях; а в последнем случае, то как центробежное расхождение, то как центростремительное схождение. В совокупности они могут быть квалифицированы как поступательно-возвратный перебор соотношений, в котором они взаимно и плавно переходят друг в друга. Однако никакого реального расщепления пограничной зоны не происходит, а имеет место лишь попеременная динамичная актуализация (переключка) всего внутреннего содержания (генома). В целом отмеченные факты круговой цикличности, регулярности центростремительного схождения и центробежного расхождения полярностей можно и нужно понимать как **генетический процесс, в котором нечто**



**периодически рождается, осуществляет свой «жизненный» переход из одного крайнего состояния (соотношения полярностей) в другое, а затем возрождается снова.** Конечно, все эти процессы могут иметь определенную последовательность и соответствующую длительность, но в целом время оказывается закольцованным, закрытым и законсервированным между двумя полярными выражениями топологической среды. Более того, пространство взаимодействий топологических полярностей ограничивается (довольствуется) исходной толщиной сферической пограничной зоны, без каких-либо зазоров и расслоений.

Итак, описанный выше механизм связей и отношений полярностей в пограничной зоне включает встречную центробежно-центростремительную направленность их проявлений, пропорции полярностей в которых существенно разнятся от слоя к слою. **Но главная особенность и фундаментальное противоречие данной обобщенной формы состоит в том, что все слои пограничной зоны конгруэнтно вложены друг в друга и, таким образом, могут быть охарактеризованы как односторонние.** Действительно, кривизна всех прослоек пограничной зоны направлена как бы только в одну сторону, которая, более того, свернута и составляет одно средоточие (центр). Другими словами, эмбрион материи имеет **синтропическую** направленность и крайне нуждается в уравнивании. Односторонность концентрических прослоек может быть преодолена посредством соотнесения их с радиальными плоскостями (выпрямления параллельными ее кромками), благодаря чему далее возможно их последовательное выворачивание наизнанку, то есть изменение знака кривизны на противоположный. Направление же проводимых плоскостей, так сказать «вдоль или поперек», для сферических прослоек большого значения не имеет, главное, что все они проходят через центр. И такие уравнивающие процедуры должны быть последовательно проведены к каждой прослойке пограничной зоны. Отмеченные топологические преобразования должны создать условия, подготовить плацдарм для реализации **атропической** направленности соотношений полярностей и, таким образом, уравновесить и обеспечить им обмен местами, другими словами, определить самое круговорот топологической среды.

Предварительный вывод: для понимания исходной ситуации и всех последующих этапов развития материи важно знать о непременном наличии обобщенного топологического **ядра** (эмбриона, генома) и, собственно, о процессе его последовательного согласованного многократного, многоэтапного, многоуровневого **развертывания и свертывания**. При этом, хотя распаковка ядра проводится ступенчато, но на каждом этапе и на всей дистанции она должна обеспечивать максимальную плавность, непрерывность и поступательность топологических преобразований. Другими словами, она непременно должна обеспечивать уравниженность и равномерность

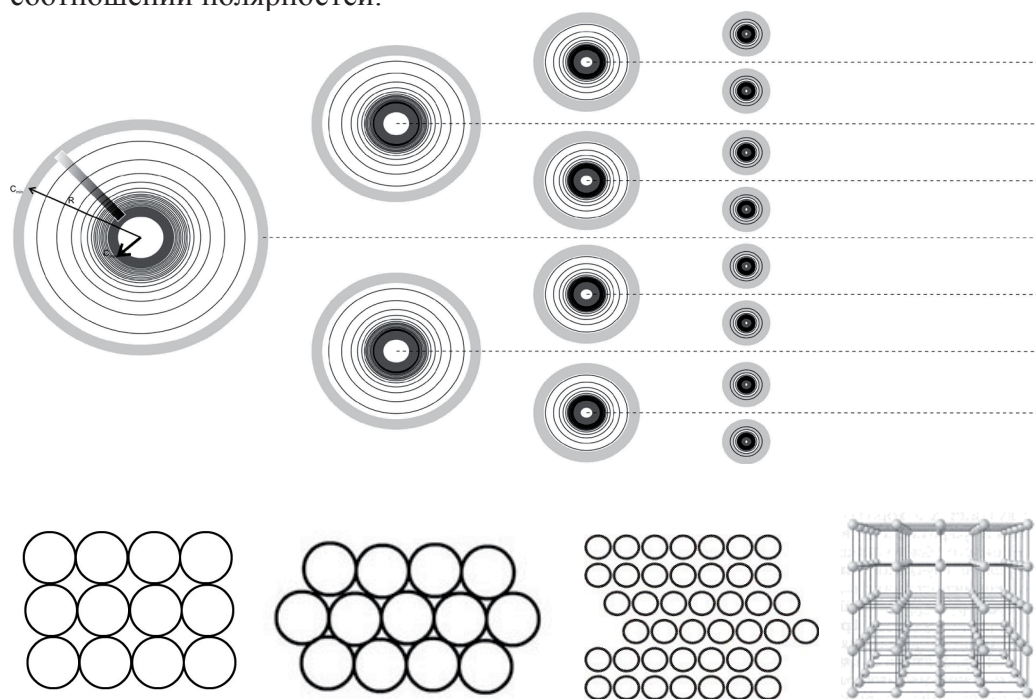
перехода полярностей и круговорота топологической среды в целом. Отмеченные свойства выражают идею согласованности, определяют генетическую суть топологических преобразований и основы самоорганизации материи. Естественно, отмечаемые преобразования пограничной зоны и возникающие топологические новообразования получают пространственно-временные параметры осуществления и существования.

Конкретно задача распаковки с соблюдением вышеуказанных условий начинает решаться простым делением исходного эмбриона, то есть диаметрально плоским рассечением рассматриваемого толстостенного шара пополам. И тогда, как мы предполагаем, в образовавшуюся расщелину устремляется топологическое конечное и оттесняет топологическое бесконечное в две области за полусферами.

Полный цикл согласованных взаимных преобразований конечного в бесконечное и наоборот завершается изгибанием этих областей за полусферами в обратные стороны, и последующим новым смыканием их в сферы. Бесконечное, заняв внутреннюю область, становится конечным, а конечное, вырвавшись за пределы оболочки, превращается в бесконечное. Получается, что после обмена полярностей местами, всё как бы возвращается на «круги своя». Проблема односторонности проявлений полярностей, может быть, чуть сглаженная первым актом, остается, и средой предпринимаются последующие шаги по повторному радиальному расщеплению возникающих сферических образований. В итоге, топологический цикл уравновешивающегося взаимодействия бесконечного и конечного, последовательное расслоение эмбриона материи растягивается и сопровождается рождением всё новых и новых «пузырьков». Происходит разворачивание ячеистого пространства топологических тенденций, осуществляемое топологическими процессами расщепления и объединения пограничной зоны. Можно сказать, топологическая среда «вскипает» пузырьками. Данное интенсивное расслоение пограничной зоны приводит к квантованию и пространства, и времени (рис. 2).

Итак, происходит неоднократное радиальное расщепление всё уменьшающихся в размерах пузырьков и их количественное наращение в геометрической прогрессии. Фактически происходит вынос и во внешнем плане разворачивание (размазывание) начальной односторонности проявлений полярностей. Но вскоре наступает насыщение топологической среды: ячеистое расслоение пограничной зоны достигает предела, пузырьки принимают определенные размеры и формы взаимного расположения. Исходная односторонность обобщенного проявления полярностей и концентрически вложенных друг в друга их соотношений переводится на характеристики взаимного расположения множества автономных, приведенных к общему знаменателю идентичных пузырьков. И, таким образом, объявляется новый этап топологических преобразований и утверждается начало внешних вза-

имодельствий оболочек соседствующих пузырьков друг с другом. Но как бы вывернутых наизнанку, не слитно вложенных друг в друга и конгруэнтных, как ранее, а отдельных, автономных, развернутых в разных направлениях и плоскостях. При этом пузырьки, своим минимальным радиусом оболочки и максимальной ее кривизной, представляют собой крайне поляризованное соотношение на стороне конечного. Само же бесконечное множество пузырьков означает полное развертывание исходного эмбриона материи, тотальную распаковку толстостенного шара. Преобразованная пограничная зона получает после этого возможность установления новых (атропических) взаимных связей и отношений между строго одинаковыми квантами соотношений поляриностей.



*Рис. 2. Картина последовательного деления эмбриона материи по геометрической прогрессии и вариации взаимного расположения пузырьков*

В этой связи возникают два вопроса. Как же выглядит преобразованная пограничная зона? По мере увеличения повторов первая плоскость рассечения пограничной зоны, по разные стороны которой расположилась начальная пара пузырьков, многократно разветвляется. **Последующие согласования и обобщения данных ответвлений (расслоений) пограничной зоны приводят к актуализации осей симметрии и к выделению нескольких типов взаимного расположения пузырьков.** Так, при достаточно плотном и равномерном их расположении обозначаются три взаимно перпендикулярные оси симметрии: пузырьки располагаются как бы в

**узлах кристаллической решетки. Данная топологическая ситуация существенно отличается от центробежно-центростремительного взаимодействия топологических полярностей в исходном эмбрионе материи и указывает на то, что мы живем в трехмерном пространстве.**

Обобщенная радиально-концентрическая взаимосвязь топологических полярностей в исходной яйцеклетке уступает место огромному множеству её производных, разбросанных по трем взаимно перпендикулярным и, в целом, равноценным осям. Поэтому атропизм будет искать себя на плоскости в рядоположном множественном взаимодействии одинаковых пузырьков. Здесь необходимо о полученных пузырьках дать дополнительные разъяснения и привести еще один аргумент в пользу понятий симметрий и соответствующей мерности. Дело в том, что пузырьки, возникшие в результате Великого расщепления топологического ядра и полного развертывания эмбриона материи, изначально становятся ориентированными на внешние взаимодействия между собой, то есть уже обладают безусловным атропизмом. Но эта направленность на внешние взаимодействия «размазана» по всей поверхности, во все стороны равномерно, поэтому она никак не выражается и конкретно не определяется. И эта изначальная неопределенность атропизма множества пузырьков разрешается топологией, то есть через плотность и правильность взаимного их расположения, когда будущие взаимодействия пузырьков получают ориентацию (преимущество) в пространстве посредством осей симметрии.

Второй вопрос: к чему сводится и как происходит «установление новых связей и отношений»? Если упомянутое множество пузырьков выступает итогом последовательного расслоения пограничной зоны, то обратный процесс должен состоять в таком же последовательном наслоении пограничной зоны на возникающие топологические образования. И все последующие взаимодействия, так или иначе, связаны с расслоениями и наслоениями пограничной зоны. Расслоение пограничной зоны может быть оценено также как деление или выделение нечто из общей массы и его обособление. Наслоение пограничной зоны будет означать соответственно объединение конкретных топологических образований и приобщение или временное обособление их от всего остального. Эти две тенденции ведут непрерывную борьбу друг с другом, и эта борьба ведётся с переменным успехом, - то превалирует одна тенденция, то другая.

Искомая внешняя разнонаправленность соотношений полярностей, заключенных в пузырьках (бинарностях), может быть проявлена несколькими способами и несколькими этапами. Атропия их наиболее сильно и контрастно проявляется в линейно последовательном объединении пузырьков. Конкретно, при наслоении пограничной зоны на последовательность линейно расположенных пузырьков образуется струна, которая в своём поперечном сечении мизерная, конечная, но бесконечная в длину. Конечное и

бесконечное в струнах располагаются во взаимно перпендикулярных плоскостях, то есть топологические полярности максимально разнонаправлены. Но таких длинных струн при кубической форме взаимного расположения пузырьков образуется великое множество. Располагаясь параллельно друг другу, эти струны образуют толстый пучок, – и теперь уже однонаправленность во множестве струн не удовлетворяет условию атропизма. Поэтому далее это множество начинает обоими своими концами равномерно отклоняться и друг от друга, и от центральной струны. Вскоре равномерное расхождение концов струн сменяется схождением какой-то периферийной их части и составлением мегаобручей. Вся эта совокупность равномерно развернутых, полузамкнутых и замкнутых окружностей, другими словами, разнонаправленных во все стороны и по периметру относительно центральных стержней, окружностей образует единый ансамбль, глобальное топологическое новообразование, напоминающее тор (рис.3)

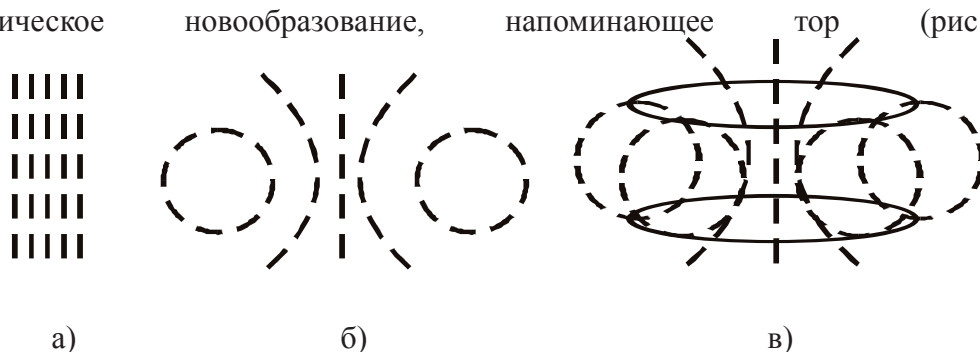


Рис. 3. Одно из ранних многосоставных нитеподобных проявлений топологической среды: а) пучок струн; б) расхождение и схождение концов данных струн; в) тор из струн

Однако повторим, что все три взаимно перпендикулярные оси симметричного (равномерного) расположения пузырьков равноценны, и вопрос о том, относительно которой из них конкретно начнется последовательное линейное объединение пузырьков посредством покрытия оболочкой цилиндрической формы, не имеет значения. Главным в рассматриваемых преобразованиях пограничной зоны является то, что радиальные составляющие полярностей в любом случае вытягиваются только вдоль одной оси симметрии, а на оставшихся двух взаимно перпендикулярных осях проявляются концентры. Ни в одной ипостаси круговорота среды абсолютного равновесия между поляризованными проявлениями достичь не удастся, как не происходит и снятия напряжения в пограничной зоне в целом. А далее выясняется и причина бесконечного топологического круговорота, вытекания его в новое измерение. Это невозможность равномерно и равновесно уложить две полярности среды в три взаимно перпендикулярные плоскости при их развернутом рядоположном проявлении; и в центробежно-центростремительные тенденции – в обобщенной сферической моносистеме.

В результате наложения пограничной зоны на линейно расположенные минимальные кванты образуется длинный чулок, который объединяет собой эти мельчайшие кванты пространства и времени в нечто тонкое и длинное. Возникает новый квант – и пространства, и времени, причем, несмотря на удлинённую форму, это единый пространственный квант. Внутренние взаимодействия пузырьков весьма просты, линейные связи проявляются актуализацией их, организованной по принципу рекламной «бегущей строки»: поступательно-возвратно при открытых концах струн, а при замкнутых концах – кольцевой циркуляцией. Таким образом, время оказывается закрытым, закольцованным внутри струн. Внешнее пространство взаимодействий между струнами приводит к равномерному расхождению их концов, а также к равномерной развёртке струн относительно центральной оси на все  $360^\circ$  и, следовательно, между ними проводится основательная дифференциация. После этой процедуры пучок струн принимает стационарную тороидальную форму.

Надо полагать, что островки равномерной кубической упаковки исходных пузырьков вырастают в их безбрежном океане на многих участках, и каждый остров вырабатывает свой «бублик». А расходящимися во все стороны открытыми концами струны ищут и устанавливают связи с подобными себе новообразованиями. Конечное множество данных «бубликов», равномерно нанизанные на расходящиеся из их «дырок» пучки струн, способны составить объединённую систему и единый связанный каркас всей Вселенной. Данное обстоятельство, при котором определенная часть пузырьков оказывается объемно связанной между собой и выключенной из дальнейших топологических преобразований, и создает ощущение огромного и как бы застывшего вечного пространства. Во всяком случае, образуется фон стационарности, независимости и бескрайности пространства.

Данный глобальный струнный каркас, хотя и весьма диффузно, но делит собой пограничную зону на две области. Образованные сходящимися струнами тороидальные полости со своими пузырьками приобретают свойства внутренней области. Области же, пронизанные расходящимися концами струн, будут называться внешними. Эти области будут различаться плотностью и формами равномерности взаимного расположения пузырьков. Хотя в условно внешних и условно внутренних областях пограничной зоны будет проводиться одна и та же операция по континуумизации пузырьков в духе атропизма, она будет осуществляться в разных режимах и как бы с двух краев. В результате начнут обозначаться макроструктуры мироздания, а также великое множество очагов локальных микрообразований. Фактически струнный каркас производит, вслед за начальным бесконечным мелкоячеистым расслоением пограничной зоны, первое крупное расщепление (дифференциацию) ее на две части.



Внешнее, несколько разреженное пространство взаимного расположения пузырьков будет способствовать более плавному, всестороннему (аморфному) проявлению атропизма, которое заключается в равномерном наслоении пузырьков около избранного как центральный. При этом взаимодействия пузырьков внутри сферических прослоек приобретают концентрический характер, сами прослойки вкладываются друг в друга и время для них оказывается в целом закрытым. В зависимости от кратности сферических наслоений пузырьков возникают макро- и микроскопические так называемые «белые дыры», и они также выключаются из дальнейших топологических преобразований до «лучших времен», то есть до созревания в пограничной зоне соответствующих условий.

В струнах, в их тороидальных ансамблях и белых дырах время течет по-иному. Ориентир в виде скорости света в них не приемлем, применительно к ним справедливы утверждения о моментальности распространения импульсов. У данных образований отсутствуют какие-либо специфические внешние переносчики движения, по скорости перемещения которых можно было бы судить об их пространственно-временных трансформациях. Всё, что способно с ними взаимодействовать, непосредственно ассимилируется и становится внутренним и закрытым. Допустим, подсоединение к торцевой части струны очередного пузырька мгновенно отражается на всём хозяйстве пограничной зоны в виде соответствующего общего искривления и моментально доводится тем самым до самых до окраин Вселенной. Наслоения-то общие, непрерывные, сплошные, непосредственно прилегающие (независимо вложенные или рядомположные) друг к другу по всему периметру! Следует знать также, что так называемые электромагнитные излучения возникают несколько позже и при специфическом кварковом распаде пузырьков. Поэтому они способны взаимодействовать далее только со своими (вещественными) собратьями по происхождению и служить последним некоторым внешним ориентиром происходящих в них трансформаций. Следовательно, вышеупомянутые топологические новообразования не взаимодействуют с фотонами и не отражаются нами. Но их наличие фиксируется косвенно, поэтому они и могут быть объявлены, например, тёмной материей или тёмной энергией.

Вследствие схождения концов струн и их сжатия внутреннее пространство взаимодействий пузырьков предполагает их более плотную упаковку и приводит к тетраэдрной форме взаимного расположения. Эта форма способствует выработке новых кирпичиков мироздания с явно выраженными локальными признаками атропизма, то есть вышеназванных кварков.

Кварки, как более радикальный способ дифференцированно выраженного проявления атропизма, образуются при расщеплении пузырька не на половинки, а на большее число долей и возможном обособлении при этом внутреннего ядра. Возникают крупные фрагменты сферической про-



слойки – конусообразно ориентированные соотношения конечного и бесконечного, в том числе и фотоны. Заметим только, что фрагментарность сферической прослойки компенсируется сходяще-расходящимися электромагнитными силами взаимодействия (см. предыд. работы). Эти крупные фрагменты прослойки способны прогибаться в строго противоположные стороны, то есть отслаиваться и наслаиваться. В условиях тетраэдрной упаковки и при совместном прохождении аналогичных процессов в соседствующих зонах, полученные фрагменты вновь получают возможность образовать сферические топологические новообразования, теперь уже **составные**. В результате выворачивания всех фрагментов наизнанку, возможно, оголяется ядро конечного, и тогда возникают нейтрино. Последние могут сферически наслаиваться друг на друга и образовать так называемые «черные дыры», становясь некоторым противовесом «белым дырам».

Наряду с рождением новых составных квантов сохраняется и какая-то часть исходных пузырьков, которые, образуя пары, начинают выражать два вида (формы) атропических проявлений. Возникает несколько вытянутый топологический диполь, который предстает сочетанием двух условных половинок. Одна из половинок обладает четко выраженными, обособленными и пространственно дифференцированными секторами взаимодействия, другая – лишь более выраженной потенцией обобщенного взаимодействия. Надо полагать, что циклические колебания внутреннего участка между двумя пузырьками, отражаются во внешнем поясе некоторой динамикой пограничной зоны, так называемым электронным облаком. Новым парам ради достижения выраженного атропизма в соотношениях полярностей не обязательно теперь вначале поэтапно выстраиваться в длинную очередь друг за другом, а затем монотонно прогибаться во все стороны. Вновь возникший бинарный топологический квант позволяет совмещать этапы и попеременно многократно осуществлять упомянутые процессы. В общем, возникает нуклон, одну из частиц которого впоследствии ученые назовут нейтроном, другую – протоном. Стало быть, струны и соответствующие ансамбли состоят из нейтронов.

Возникновение топологического диполя, обладающего вполне определенными, разнонаправленными участками внешних взаимодействий, является величайшим событием и поворотным пунктом в трансформации топологической среды. Это событие трудно переоценить, поэтому сейчас очень важно приоткрыть заложенные в данной конструкции потенции и последующие закономерные этапы их развертывания.

Первым их достоинством является то, что в одном компактном диполе изначально объединены **несколько направленных участков** (четко обозначенных секторов) внешнего взаимодействия с другими структурами. Второе, – наличие в диполях дифференцированных, полусферических и секторальных очагов, что означает возможность установления несколько

**различающихся** взаимодействий со многими топологическими новообразованиями **одновременно**. Таким образом возникают сложнейшие **объемные структуры**, основанные на двух разновидностях атропизма, по необходимости выставяющие **наружу** определенную мозаику возможностей внешних взаимодействий, и вынужденные согласовывать между собой сектора взаимодействия, направленные **внутрь**.

Третья особенность заключается в самих кварковых секторах внешних взаимодействий, «отягощенных» **электромагнитным потенциалом**. Благодаря наличию положительного и отрицательного зарядов электрической составляющей и разноименных полюсов магнитной составляющей, данные очаги разворачивают вполне определенные взаимодействия с другими образованиями, – как по объединению с ними, так и по дальнейшему их размежеванию.

Четвертая особенность нуклонных конструкций – это необходимость **согласования** внешних и внутренних взаимодействий, которая приводит к проявлению **двух приоритетов**, с учетом чего начинают возводиться последующие новообразования. Пятая особенность заключается в **секторальном** характере начальных взаимодействий.

Благодаря начальной грубой дифференциации закладываются, хотя и вполне конкретные, но широкие русла, допускающие значительные «люфты» и деформации при конструировании последующих топологических новообразований. Меняя свои конфигурации, данные структуры начинают вести строго согласованные, **избирательные** взаимодействия, – наращиваются одними образованиями, освобождаются от других. Другими словами, новообразования начинают осуществлять внутреннюю перестройку и производить обмен соответствующими своими частями во внешнем плане. Незаметно между условно внешними и внутренними преобразованиями пограничной зоны возникает собственно **срединная прослойка, как объединение двух кромок внутреннего и внешнего, образующих параллель**. Вначале ее фрагменты лишь поддерживают общий «нейтралитет» сторон, идут на компромиссы, допускают согласованные попеременные локальные деформации в ту и другую стороны. Наращивая себя идентичными фрагментами, данная прослойка постепенно вытягивается и приобретает многосоставной характер, а далее она может позволить себе значительные прогибы как в одну, так и в противоположную сторону. Достигнутая гибкость позволяет ей даже полностью сворачиваться в клубок. Напомним, что свойство свертывания новообразований, как в одну, так и в другую стороны – голубая мечта пограничной зоны.

Затем эта срединная прослойка приобретает развитый структурный параллелизм и разностороннюю устойчивость и перестаёт «попусту» гнуть себя под разные обстоятельства окружающей среды. Более того, она набирается «смелости и нахальства» (то есть высокого уровня устойчивости), и

начинает затем позволять себе лишь «выразительными линиями, волнующими выпуклостями и милыми ямочками, а также томными покачиваниями бедер» руководить структурообразованием во всей округе. Не надо строить догадки о разворачивающихся при этом страстях. Последствия данного руководства оказались для топологической среды весьма и весьма «чреватые», что жертвенно отразилось на нас, ввергнув людей в пучину сложнейших взаимоотношений с самим собой и со всем миром.

Чтобы далее не подвергать воображение читателя фантастическим искушениям и не тревожить его организм скажем, что он на верном пути рассуждений, что именно в данных нововведениях и преобразованиях приоткрывается перспектива неоднократного воспроизведения (размножения) пограничной зоны и ее срединной прослойки по нарастающей по сложности и разнообразию взаимодействий. Именно возможность расслоения срединной структуры на две половинки и последующее их свертывание в противоположные стороны приводит к удвоению новообразований и количественному их росту в целом. А расслоение срединного новообразования может происходить по многим сценариям, выделяя равные и неравные половинки, закладывая основы бесполого и полового размножения. Тем самым обеспечивается новый виток усложнения взаимодействий продуктов размножения. Последующий рост разнообразия взаимодействий увязывается с вовлечением в данный процесс максимально возможного количества идентичных срединных новообразований. Далее выявляется закономерность, что чем больше составных элементов имеют новообразования, тем более они способны в совокупности проводить между собой многосторонние, всё более тонкие, избирательные, «эгоистические» взаимодействия. В результате неоднократного наращивания крупными фрагментами, то в радиальных, то в латеральных направлениях, темпы топологических преобразований пограничной зоны из плавных, постепенных, равномерных становятся прерывистыми, разветвляющимися, предстают «пунктирной» эволюцией. Отсюда следует логика **поэтапного** развития структурного разнообразия самих новообразований, с последующим отбором наиболее согласованных и продвинутых, а также усложняющегося взаимодействия с себе подобными, но во множестве.

В совокупности данные признаки указывают на **комбинационный** характер взаимодействий и на объективно происходящий поэтапный **отбор** новообразований. Отмеченные признаки характеризуют выработку обобщенных и согласованных поэтапных кирпичиков мироздания. И это, наконец, в шестых. И так далее...

*(Продолжение следует)*

## РАЗДЕЛ III

### ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

---

УДК 37.016:81

*Ю. А. Комарова*

#### **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА КАК СРЕДСТВО КОНСТРУИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ: ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКОЕ РАССМОТРЕНИЕ ПРОЦЕССА ОВЛАДЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТАМИ ИНОЯЗЫЧНОЙ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЬЮ**

Известно, что образовательная программа является формой фиксации содержания обучения, которое структурируется таким образом, чтобы быть включенным в образовательный процесс наиболее эффективным способом. Помимо названного факта следует отметить, что учебные программы можно рассматривать в их широком смысле, то есть с позиций административно-регуляторных аспектов. Обе позиции рассмотрения позволяют считать программу нормативным документом, направляющим деятельность преподавателя и обучаемого и детерминирующим творческую деятельность по созданию учебников и учебных пособий для названного образовательного процесса. Более того, учебные программы служат средством контроля за деятельностью как преподавателя, так и слушателей системы последиplomного образования.

*Создание образовательных программ должно учитывать следующие требования к их структурно-содержательным компонентам:*

- 1. полнота и репрезентативность*, что предполагает включение в программу всех необходимых и достаточных для реализации поставленных образовательных целей компонентов содержания обучения с их признаками, характеристиками и связями;
- 2. конкретность*, которая позволяет представить элементы содержания обучения в системном и логично структурированном виде, а также обозначает пути реализации отобранного содержания в учебном процессе;
- 3. содержательная актуальность материалов и перспективность*, что предполагает ориентацию программных материалов на современные достижения перспективы развития избранной профессиональной сферы.

Ведущим подходом при разработке учебной программы является интегративно-дифференцированный подход, базовыми критериями которого являются:

- преемственность;
- последовательность;
- интеграция и дифференциация.

*Преемственность* характеризует организационную последовательность: а) лингвистических компонентов программы (сфера общения, тематика, коммуникативные ситуации, языковой и речевой материал и т. д.); и б) психолингвистических элементов образовательной программы (навыки, знания, умения, способности и т. д.), выступающих в качестве основных задач обучения, направленного на формирование иноязычной научно-исследовательской компетентности. Названный факт означает, что в образовательном процессе содержательные элементы образовательной программы задействуются вновь, однако на более высоком и сложном уровне. Таким образом, преемственность выступает в качестве основного фактора вертикальной организации учебной программы.

В силу того факта, что любая образовательная программа реализуется через набор определенных дисциплин, которые в свою очередь распределены по уровням обучения, мы можем говорить о нескольких вертикальных предметных линиях, в рамках которых происходит формирование искомых знаний, навыков, умений, способностей, которые результируются в сформированной иноязычной научно-исследовательской компетентности.

*Последовательность* затрагивает понятие содержательной и структурной преемственности, однако предполагает усложнение приобретаемого опыта. Представленный критерий подчеркивает важность использования сформированных знаний, навыков и умений в качестве базовых для формирования других более глубоких знаний и более сложных навыков и умений. Таким образом, последовательность не дублирует учебный опыт, а развивает его.

*Интеграция и дифференциация* являются теми критериями, которые позволяют разрабатывать образовательные программы вариативными способами с учётом различных уровней сложности в овладении иноязычным материалом. Именно названные критерии позволяют создавать организационные варианты в рамках единой учебной программы. Во-первых, это организация и осуществление межпредметных связей, с сохранением содержательной специфики каждой отдельной дисциплины. Во-вторых, это организация образовательной программы вокруг тем, тематических блоков, проблем, которые выходят за рамки одной дисциплины и существуют в наддисциплинарном пространстве. Здесь же отметим, что названные структурные единицы представлены дифференцированно в каждой отдельной дисциплине. В-третьих, это создание интегрированного курса обучения, который объединяет две и более дисциплины в одну, качественно новую, дисциплину. В-четвертых, «введение в образовательную программу изначально интегрированной дисциплины, которая может стать стержнем, ор-

ганизирующим учебный процесс, задающим основные элементы содержания других дисциплин» [1, с. 73].

Говоря об установлении связей между дискретными элементами образовательной программы для достижения качеств целостности, преемственности и последовательности, ряд исследователей (R. Case, K. Badley, Tyler W.R., и др.) [2; 3; 4] предлагают использовать определённые стратегии такого объединения. Так, R. Case обобщает четыре способа подобного объединения: слияние, вставка, синхронизация и гармонизация [3, с. 15].

Слияние предполагает объединение в единое целое содержательных компонентов учебной программы, которые по своей сути являются разноплановыми и разноструктурными. В нашей ситуации примером такой деятельности может быть слияние лингвистического и профессионально-ориентированного содержания обучения, направленного на формирование иноязычной научно-исследовательской компетентности.

Вставка подразумевает такую форму интеграции, при которой отдельный элемент учебного процесса добавляется или растворяется в большем наборе подобных элементов. Примером вставки может быть введение в курс обучения профессионально-ориентированному иностранному языку практикумов с носителями языка, организуемых в вариативных формах. Соответственно, целостность и базовая структура данного элемента остаются неизменными, несмотря на произведенную вставку.

Корреляция и синхронизация, базируются на построении связей и параллелей между раздельно изучаемыми аспектами. Наиболее частотно приём синхронизации используется в ситуациях, в которых знания, навыки и умения, приобретенные в рамках одной дисциплины, безотлагательно используются при овладении содержанием другой дисциплины, например, одновременное изучение пассивных видовременных форм (частотных в профессиональной научной речи) в условиях дисциплин «Практическая грамматика научной речи», «Практика устной и письменной научной речи», «Лабораторный практикум» и т. д.

Гармонизация заключается в том, что раздельные части учебного процесса совместимы и дополняют друг друга. Несмотря на то, что гармонизация подразумевает определенные изменения, слияние одних элементов с другими или вставка одних в другие не происходит. Гармонизация является основным способом интеграции, хотя вполне уместна при выборе и других способов. Например, перенос знаний и навыков на другой предмет будет способствовать эффективности обучения, если при этом методически корректно определены пути и способы данного переноса.

*Интегративно-дифференцированный подход*, реализуемый посредством представленных стратегий, способствует: а) объединению частных дисциплин в единый профессионально-ориентированный курс, б) выявлению свя-



зей между отдельными объектами, которые изучаются в одно и то же время, в) унификации требований к формируемым умениям и способностям ведения профессиональной деятельности на иностранном языке.

Таким образом, интеграцию и дифференциацию можно представить в качестве *критериев горизонтальной и вертикальной организации* учебной программы. Будучи фактором горизонтальной организации обучения, интеграция обеспечивает сквозную взаимосвязь учебного опыта в определенный момент учебного процесса. В качестве вертикального организующего фактора, названный критерий обеспечивает интеграцию учебного опыта от элементарного уровня до продвинутого в рамках всей учебной программы. Дифференцированный фактор обеспечивает особые формы и способы формирования данного опыта.

Очевиден факт, что важным критерием, подлежащим учёту при построении программ обучения, направленного на формирование иноязычной научно-исследовательской компетентности, является *учёт профессиональной специфики избранной категории слушателей и условий обучения*. Названные факторы предопределяют особенности разрабатываемой образовательной программы и требования к её содержанию.

*Следовательно, определяя концептуальную основу и стратегию разработки образовательной программы необходимо принимать во внимание важность следующих требований к её содержанию:*

- *целесообразность* (уточнение целей обучения исходя из реальных речевых потребностей специалистов в своей профессиональной сфере и ориентация всего процесса обучения на реализацию выделенных целей);
- *коммуникативная достаточность* (достаточность языковых средств и уровня развития всех видов речевой деятельности для реализации конкретных актов профессиональной коммуникации). Причём уровень коммуникативной достаточности определяется минимизированным объёмом языкового материала, необходимого для обеспечения реализации профессиональных контактов научных работников с коллегами (доклады, сообщения, обмен опытом, дискуссии), а также со студентами (лекции, практические занятия)
- *функциональное соответствие* (соответствие языковых навыков и речевых умений тем сферам общения, ситуациям и коммуникативным намерениям, которые характерны для профессиональной деятельности научных работников);
- *рациональное ограничение* (учёт коммуникативной достаточности и реальных возможностей обучаемых при отборе языковых средств и определении конечного уровня сформированности речевых умений в профессионально-ориентированном иностранном языке).

Перечисленные требования определяют инструментальный характер программ, что предполагает такое построение программ, при котором со-



держание обучения отображается согласно структурированию конкретного образовательного процесса, то есть в программе представлена последовательность расположения и взаимосвязи всех его элементов, деятельностная сторона их усвоения, последовательные этапы достижения конечных целей обучения, раскрываются в определённой мере методы, организационные формы и средства обучения. Отражение в программе поуровневой преемственности ведущих и вспомогательных единиц содержания обучения задаёт динамику образовательного процесса.

*Важным вопросом при создании образовательной программы является определение единиц структурной организации.* Для целей последипломного образования оптимальным является организация учебного материала в макроединицы - *тематические единства*. Названная единица предполагает организацию содержания образовательной программы согласно комплексным тематическим разделам, которые включают в себя как профессионально-ориентированную тематику, выделенную путём исследования профессионального поля научных работников, так и языковой и речевой материал, способный обеспечить овладение названной тематикой в избранных условиях обучения. При создании образовательной программы обучения иностранному языку научных работников в условиях курсового обучения важно верно выделить последовательность тематических единств, определить их компонентный и содержательный состав, а также выявить их уровневые пределы и границы.

В общем и целом тематические единства способствуют:

- а) созданию условий для учебной работы согласно актуальным и насущным проблемам и вопросам современной профессиональной среды;
- б) созданию лингвистических и экстралингвистических условий, при которых возрастает мотивация к использованию разных знаний, навыков и умений;
- в) демонстрации видов и характера взаимосвязей, существующих между компонентами учебной программы.

Тематические единства положены также в основу разработки последовательности дисциплин, подлежащих освоению научными работниками в условиях курсового обучения. Организация названных дисциплин осуществляется в рамках *учебных планов*, которые по своей сути представляют собой документ, определяющий состав учебных предметов, изучаемых в избранных образовательных условиях, системную последовательность названных предметов и их преемственное расположение в рамках отведённого учебного времени.

Интегративно-дифференцированное построение учебного плана предполагает его особую организацию с точки зрения как статики, так и динамики. *Интеграция и дифференциация в учебном плане повышения квалификации научных работников реализуется в нескольких направлениях:* а) многоас-

пектное овладение содержанием обучения, то есть возможность формирования научно-исследовательской компетентности в рамках определённой системы учебных дисциплин; б) наличие взаимосвязанных дисциплинарных циклов, повторяющихся далее на более сложном уровне; в) опора в обучении на межпредметные связи и отдельные интегрированные программы и спецкурсы (например, программа «Повышение конкурентоспособности научных работников в единой профессиональной среде» и спецкурс «Написание грантовой документации на английском языке»), а также г) решение общеучебных задач в рамках дисциплин всего преподаваемого комплекса предметов.

В завершении отметим, что в качестве важного фактора, гарантирующего целостность и единство учебных планов и образовательных программ, выступает использование интегративно-дифференцированного подхода, ценность которого заключается в интегрировании компонентов учебного плана и образовательной программы, с одной стороны, и обеспечение системной дифференцированной стратегии их формирования, с другой стороны.

*Построение как образовательной программы, так и учебного плана представляет собой деятельность, которая включает в себя:*

- установление квалификационных стандартных требований к подготовке научных работников на каждом образовательном уровне;
- установление профессионального поля деятельности специалиста на каждом образовательном уровне и определенные содержания этих полей;
- вычленение профессиональных задач, которые возможно решить на определённом образовательном уровне;
- обеспечение преемственности содержания и технологии взаимодействия разных уровней и определение механизма перехода из одного уровня в другой;
- проектирование содержания подготовки на разных образовательных уровнях, что предусматривает установление взаимосвязей и взаимодействия образовательных единиц и построение систем содержания.

Таким образом, все перечисленные вопросы представляют собой содержательное наполнение объёмной дидактико-методической деятельности по созданию образовательных программ, которая, в общем и целом, подчинена четырём основным этапам: целеполагания, формулировки и уточнения целей, определения функций каждого уровня подготовки, структурирование каждого уровня подготовки. Реализация задач каждого из представленных этапов способно оптимизировать не только создание образовательных программ, но и отбор и организацию содержания обучения, направленного на формирование иноязычной научно-исследовательской компетентности специалистов.

Традиционно принято полагать, что содержание обучения, представляя собой базисную категорию методики, наполнением своим имеет совокуп-

ность единиц и действий с ними, подлежащих овладению обучаемыми в процессе формирования иноязычной компетентности.

По своей сути содержание обучения является многоплановым понятием и включает в себя несколько составляющих. *В состав содержания обучения, направленного на формирование иноязычной научно-исследовательской компетентности специалистов, видится необходимым включить следующие компоненты:*

- сферы коммуникативной деятельности, темы, ситуации общения, коммуникативные интенции, социальные роли, определяемые профессиональными потребностями и актуальной деятельностью научных работников;
- языковой материал: фонетический, лексический, грамматический, типичный для научного стиля речи и отражающий общие закономерности и специфику построения жанров научной речи в рамках вариативных форм научного дискурса;
- речевой материал, представляющий собой устные и письменные тексты-образцы отобранных жанров научной речи, используемых для целей формирования умений в продуктивной иноязычной речи, а также тексты научной тематики для интенсивного и экстенсивного чтения и аудирования;
- лингвистические знания о лексико-грамматических особенностях языка науки, знания о специфике научного дискурса, стиле, жанрах и композиции научной речи на английском языке и лингвистических средствах их выражения;
- культурологические и социокультурные знания, которые включают в себя знания социальных субкультур, связанных с профессиональной сферой научно-педагогических кадров, этически и социально приемлемых форм общения в едином научном пространстве, знания об особенностях национальной культуры и менталитета народов, язык которых изучается; знания об истории и современном состоянии науки и образования за рубежом, о последних достижениях и тенденциях развития педагогической науки и образования в зарубежных странах;
- коммуникативные навыки и умения, определяющие владение научным иноязычным словарём в необходимом объёме; грамматическими конструкциями, типичными для научного стиля; построение и адекватную интерпретацию определенного жанра научной речи и её композиционно-речевой формы; владение стилистическими особенностями построения и верного понимания конкретного жанрового сообщения, владение вариативными иноязычными средствами, достаточными для реализации коммуникативной задачи и коммуникативного намерения в условиях научного дискурса;
- перцептивные знания, навыки и умения, которые включают в себя владение типичными поведенческими моделями, позволяющими адекватно интерпретировать отношение партнёра по научному общению к предмету

общения и собеседнику; определение и понимание эмоционального настроя собеседника; верной интерпретации демонстрации внимания-невнимания, понимания-непонимания в условиях научного общения; эмпатического сопереживания, и др.;

- интерактивные знания, навыки и умения, предполагающие владение вариативными способами демонстрации положительной тональности общения в научной среде, управления эмоциональным состоянием согласно нормативам иноязычного делового научного общения; восприятия и учёта критики адекватно нормам и правилам поведения в иноязычной научной среде; изложения научной информации, руководствуясь пониманием её слушающими, и корректирования процесса изложения; владения языковыми средствами выражения коммуникативных стратегий и тактик в целях реализации кооперативного и ассертивного поведения;

- учебные знания, навыки и умения, определяющие владение процедурами целеполагания и планирования самостоятельного учения; оценивания процедуры и качества учебного труда вообще и решения учебной задачи, в частности; оценивания личностной учебной динамики; владение вариативными приёмами алгоритмов и процедур регулирования самостоятельной учебной деятельности; внесения необходимых корректив в результат решения учебной задачи и т. д.;

- интеллектуальные умения, позволяющие осуществлять лингвистический, этимологический, стилистический и т. д. анализ языковых элементов научной иноязычной речи, их сопоставительный анализ, и являющиеся основой для переноса знаний и навыков.

Подводя итог всему вышеизложенному, отметим, что выполненная с позиций научности, преемственности, системности и последовательности образовательная программа, а также предпринятый отбор и организация содержания обучения, позволяют методически грамотно определить коммуникативный минимум, подлежащий усвоению в избранных образовательных условиях, разработать основную образовательную стратегию и выделить частные тактики, нацеленные на оптимальное формирование иноязычной научно-исследовательской компетентности. Немаловажным в процессе разработки образовательных программ является также определение тренировочных систем, этапов контроля усвоения отобранного содержания обучения, форм контроля и способов его реализации.

### Библиографический список

1. **Лиферов, А. П.** Глобальное образование – путь к интеграции мирового образовательного пространства. [Текст] / А. П. Лиферов – М., 1997. – 189 с.
2. **Badley, K. R.** Integration of faith and learning. Unpublished doctoral dissertation, University of British Columbia, Vancouver. – 1986. – С. 15.

3. **Case, R.** The Anatomy of Curriculum Integration (revised version).//Forum on Curriculum Integration (FOCI) Occasional Paper #2. Tri-University Integration Project, Simon Fraser University. – 1991. – P. 11–23.

4. **Tyler, W. R.** Curriculum organization.//The integration of educational experiences: 57<sup>th</sup> yearbook of the NSSE. Edited by Nelson B. Henry. Chicago: University of Chicago Press. – 1958. – Vol.3. – P. 105–125.

УДК 377

*Л. П. Меркулова*

### **РОЛЬ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ\***

Составной частью системы формирования профессиональной мобильности специалистов технического профиля, основные компоненты которой – профессиональные компетенции (инвариантные, мотивационно-ценностные, технологические, рефлексивные) и адаптивно важные личностные характеристики (эмоционально-волевые, коммуникативные, интеллектуальные, этические) [1], является структурирование содержания обучения. Содержанию обучения придается образовательно-профессиональная, воспитательная и развивающая направленность, которые отражаются в основных методических документах: учебных планах и программах, учебниках, пособиях.

*Структура содержания обучения иностранному языку – многоуровневая, системно взаимосвязанная категория, включающая лингвистический компонент, объединяющий языковой и речевой материал, социокультурный и страноведческий аспекты и профессиональную направленность языка; психологический компонент, включающий компетенции, обеспечивающие студентам использование изучаемого языка в коммуникативных целях; методический компонент, связанный с овладением приёмами обучения.*

Виды речевой деятельности (чтение, говорение, слушание и письмо) служат исходной базой при организации обучения студентов, в связи с чем, при организации учебной деятельности студентов необходимо управлять всеми видами речевой деятельности.

---

\* Работа выполнена в рамках аналитической ведомственной программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2006-2008 годы)» на 2008 год. Мероприятие №3 «Проведение прикладных научных исследований в области образования, молодежной и социальной политики в области образования».

Предложенная Л. С. Выготским и развитая в трудах А. Н. Леонтьева, И. А. Зимней трактовка речевой деятельности, понимается как «активный целенаправленный опосредованный языковой системой и обуславливаемый ситуацией общения процесс передачи или приема сообщения» [2, с. 94]. Основные виды речевой деятельности включаются в деятельность студентов по получению или передаче профессионально значимой информации.

Так как коммуникативная деятельность всегда ситуативна, основная цель преподавателя иностранного языка – обучить студента использованию иноязычных речевых средств для реализации учебных задач в таких типовых ситуациях, с которыми он столкнётся в своей будущей профессиональной познавательной и коммуникативной деятельности. Важно определить группы задач обучения, в процессе решения которых у студентов будет происходить формирование профессиональных компетенций. С повышением роли иностранного языка как средства профессионального общения и достижения социальных ролей возникла потребность в поисках новых подходов к организации учебной деятельности и развития личностных характеристик студентов при обучении иностранному языку.

Механизм формирования учебной деятельности заключается в воздействии, прежде всего, на процессы осознания и регуляции, в которых задействованы психолингвистические механизмы: отражение формы и содержания высказывания, оперативной памяти, слухового и зрительного восприятия произведения речи, смыслового структурирования высказывания и другие. Владение иностранным языком означает и владение его компонентами – соответствующей ситуации лексикой, грамматическими структурами и произношением. Одна из психологических проблем обучения иноязычному говорению заключается в том, что необходимо учить не только средствам, то есть словам и правилам иностранного языка, но и самому способу формирования и формулирования мысли, что важно в связи с различием этих способов в разных языках. Способ формирования и формулирования мысли посредством языка у каждого человека существенно изменяется в процессе общения, представляя индивидуальную неповторимость высказывания. Способы формирования и формулирования мысли могут осуществляться либо с помощью внутренней, либо внешней речи (устной или письменной). В этом заключается специфика языка и речи, представляющих собой единство социального и индивидуального, реализующегося, «как в процессе формирования, формулирования и выражения своей мысли (акт говорения), так и в процессе воссоздания, формирования чужой мысли (акт слушания)» [3].

При изучении иностранных языков речевая деятельность требует развития специальных способностей обучающихся. Характеризовать иноязычные речевые способности можно непосредственно – на основе анализа процесса научения иностранному языку, и опосредованно – по уровню владения родным языком. Низкий уровень владения родным языком значительно



тормозит обучение иностранным языкам (Б. А. Бенедиктов, Б. В. Беляева, Ю. В. Венедяпин, И. А. Зимняя). Предрасположенность обучающихся к изучению иностранных языков характеризуется как анатомо-физиологическими факторами, так и зависимостью от комплекса психологических факторов, определяемых внешней средой. Знание иностранного языка составляет одну из важных инвариантных компетенций в модели специалиста технического профиля. В связи с этим, при обучении иностранному языку и формировании компонентов профессиональной мобильности следует изучать и учитывать иноязычные способности студентов.

В структуру иноязычных способностей входят языковые и речевые способности. К языковым относятся фонетические, лексические, грамматические и стилистические способности. К речевым – способности к коммуникации, аудированию, чтению и письму. Последние непосредственно связаны с элементами мышления, выраженного средствами иностранного языка, и являются основой формирования профессиональных компетенций. Рассмотрим способы организации учебной деятельности студентов при формировании языковых способностей по аспектам языка.

*Фонетический аспект.* В работе над произношением задача преподавателя иностранного языка заключается в воспитании у студентов понимания того, что правильное произношение и чтение имеют первостепенное значение для овладения языком. Преподаватель разъясняет студентам, что правильное произношение может быть достигнуто только в том случае, если знания, приобретенные на занятии, будут закрепляться в процессе самостоятельной работы. Студенты самостоятельно отрабатывают те звуки, произношение которых влияет на значение слова или которые отсутствуют в русском или родном языке, работают над произношением группами по два-три человека. Совместная работа дает возможность проверить или поправить друг друга. Наибольший эффект при работе над произношением даёт выразительное чтение отдельных лексических единиц и предложений, отрывков из произведений, стихотворений; заучивание наизусть фразеологических оборотов; чтение фонетических упражнений; регулярное прослушивание речи носителей языка в аудиозаписи и повторение; записывание своей речи на магнитные носители.

Фонетические способности включают хорошую артикуляционную чувствительность (успешное владение фонетикой, правильное имитирование звуков изучаемого языка и др.), способность дифференцированного восприятия интонационных особенностей иностранного языка, правильного воспроизведения мелодии, фразы; наличие слухового и двигательного контроля (наиболее слабым звеном фонетики является трудность понимания смысло-различительной функции звуков, например, *bad – bat* / англ. яз./; *coeur – corps* /фр. яз./). Успешное владение фонетикой способствует развитию таких адап-



тивно важных качеств, как уверенность в себе, эмоциональная устойчивость, общительность.

*Лексический аспект.* Для овладения иностранным языком обучающиеся приобретают определенный запас слов и учатся свободно им пользоваться. Задача преподавателя состоит в том, чтобы научить студентов наиболее эффективным приемам работы по усвоению лексики: усваивать значения слов, разбираться в их образовании, морфологической структуре; находить в словаре значение лексической единицы, записывать и заучивать её; сопоставлять значения лексических единиц в русском и иностранном языках; выбирать адекватную для данной ситуации (заданной на русском языке) лексическую единицу иностранного языка; находить как можно большее число правильных, с точки зрения носителей языка, словосочетаний с указанными лексическими единицами; выбирать и производить подстановку в предложения с пропусками адекватной для данной ситуации (заданной на иностранном языке) лексической единицы; употреблять её в вопросно-ответных упражнениях; обосновывать возможность замены одной лексической единицы на другую, близкую по значению в данном контексте, ситуации. Знание лексики формирует у студентов такие профессиональные компетенции, как способность взаимодействовать с другими людьми, работать в команде, потребность в дальнейшем образовании.

Зарубежные и отечественные специалисты считают, что при изучении лексики необходимо вводить элементы игры. Хорошо продуманная и организованная игра на занятии даёт большой эффект при закреплении лексического материала. По мнению психологов, обучающиеся запоминают на занятии 10% из того, что читают; 20% из того, что слышат; 30% из того, что видят; 50% из того, что слышат и видят; 70% из того, что сами говорят; и 90% из того, что сами делают. Игра требует прямого участия обучающегося, его высказывания, участия при изготовлении игрового материала. Приведем примеры:

*Ролевая игра.* При этой форме обучения обыгрываются различного рода ситуации (выдуманные), например, на тему: «В аэропорту». Двое студентов из группы встречаются в аэропорту участников международной научно-технической конференции, прибывших в их город из разных стран. Они обращаются в справочное бюро для уточнения номера рейса, времени прибытия самолетов. Слушают объявления о том, что участников конференции просят подойти к одному из выходов. Затем происходит знакомство с учёными, выясняется их род деятельности, из какой страны они приехали, как прошел полет. Обмениваются визитными карточками. Оказывается, что некоторые из них встречались раньше на выставке в Ле Бурже в Париже. Между ними завязывается разговор о типах самолетов, их технических характеристиках, авиакомпаниях мира, обсуждается программа конференции. При этом употребляется лексика на заданную тему.

*Деловая игра.* Если в ролевых играх речь идет о ролях в выдуманных ситуациях, то деловые игры делают возможной реальную коммуникацию. Используемая социальная форма здесь – игра между двумя партнерами, а также игра между отдельными игроками и группой. При этом общение ведет к действиям, опирающимся на игровой материал. Приведем пример деловой игры на тему «Описание самолёта», которая может проводиться как между двумя обучающимися, так и между двумя большими группами студентов.

В парной игре студенты сидят друг напротив друга. Каждый получает картинку самолета определенного типа. Первый игрок должен описать самолет на своей картинке так, чтобы второй смог её нарисовать. Попутно рисуя, игрок спрашивает, уточняет. Когда картинка готова, то оригинал и копия сверяются. Потом партнеры меняются ролями. Если играют две группы, то первая группа описывает по порядку картинку, а каждый игрок другой команды рисует своё видение описываемого самолёта. После этого оригинал и копия сверяются. Побеждает тот игрок, картинка которого ближе к оригиналу.

Наиболее важными лексическими способностями являются быстрое и точное различение слов, сходных в каких-либо отношениях (родственные слова, однокоренные слова, например, to read – reader; / англ. яз./ constitution- constitutionnel / фр. яз./ ); быстрое усвоение полисемии слова (умение быстро наращивать значение одного и того же слова, например, water → water – way/ англ. яз. /, table → table de rotation / фр. яз./ ); способность узнавания незнакомого слова в конкретном тексте, т.е. языковая догадка. Ключ к незнакомому тексту могут дать известное слово иностранного языка, догадка по частичному или полному сходству, или же из контекста, когда все слова в предложении известны, за исключением одного или двух слов, о значении которых можно догадаться по смыслу (догадка по «ситуации»); хорошая словесно-образная (вербальная) память; умение быстро находить слова, выражающие мысли и эмоциональное состояние человека и др. Развитие лексических способностей способствует формированию инвариантных (знание иностранных языков, потребность в знаниях, потребность в непрерывном образовании) и мотивационно-ценностных компетенций (направленность на профессию, профессиональное совершенствование).

*Грамматический аспект.* Усвоение последующих разделов грамматики зависит от понимания и усвоения предшествующего материала. Одним из эффективных видов самостоятельной работы студентов над грамматическим материалом является ознакомление с новой темой по учебнику до объяснения её преподавателем. Важную роль в развитии у студентов свободного и сознательного использования грамматических форм играет трансформация текста. Студенты сначала письменно, а затем устно производят указанную преподавателем грамматическую замену текста. Закреплению навыка практического применения правил служит работа над ошибками, периодический просмотр исправленных письменных работ.

Из грамматических способностей следует выделить: способность распознавания частей речи и членов предложений; улавливание этимологической структуры слов иностранного языка, например, *handbook*, *blackboard* / англ. яз./; *porte – parole*, *râpier maché* / фр. яз./; способность изменять слова согласно правилам грамматики иностранного языка и объединять их в целостное выражение и др. Умение обобщать, которое основывается на способности к мыслительным операциям по обобщению фонетического, словесного и грамматического материала и его систематизации, является стилистической способностью. На основе этой способности становится возможным собственное речетворчество студента в различных условиях языкового общения, в разных видах и жанрах письменности, в различных сферах общественной жизни (появляется так называемое «чувство языка»), что способствует развитию уверенности, работоспособности, активности и других компонентов структуры профессиональной мобильности.

Рассмотрим способы организации учебной деятельности студентов при изучении иностранного языка по виду речевой деятельности.

*Говорение.* Особенно важно, чтобы студенты убеждались в плодотворности затраченных усилий, это повышает интерес к изучению предмета и имеет большое значение для овладения иностранным языком. Для развития навыков устной речи используется чтение вслух и про себя. Оно создаёт слуховые образы, нужные для акта понимания и акта говорения, и способствует запоминанию некоторых образцов предложений. Эффективной формой развития умений и навыков устной речи является работа по составлению вопросов и ответов на них. Студенты задают друг другу вопросы, не связанные с текстом, но включающие в себя лексику этого текста. Предварительно необходимо изучить и проработать весь лексический материал, относящийся к теме. Способствует развитию навыков устной речи составление монолога (диалога) в соответствии с определенной темой или «программой говорения», с новыми или ключевыми словами, составление монолога в соответствии с планом высказывания, составление реферата, тезисов выступления, сообщения, доклада.

Умение словесно оформлять свои мысли на иностранном языке называют способностью к коммуникации. Она включает в себя способность выражения мысли средствами иностранного языка; быстрый переход от внутренней речи к внешней (внутренняя речь полностью совпадает с внешней речью, это так называемая «речь про себя», характеризующаяся свернутостью грамматической структуры); способность говорения в естественном темпе и при естественном интонировании; способность слухового самоконтроля собственной речи и др. Способность к коммуникации составляет инвариантную, операциональную и рефлексивную компетенции в структуре профессиональной мобильности.

Особое внимание при изучении иностранного языка необходимо уделять *аудированию*. Оно включает в себя разнообразные виды деятельности, в которых соблюдается один из важнейших принципов обучения иностранному языку – оптимальное сочетание повторяемости и вариативности при предъявлении иноязычного материала. К аудированию относят прослушивание коротких сообщений, учебного текста, песен, стихов; просмотр учебных, художественных, видовых фильмов, видеопередач, телевизионных курсов на изучаемом языке; посещение массовых, зрелищных, культурных мероприятий (вечеров юмора, театрализованных представлений), организуемых и проводимых носителями языка или на изучаемом языке; посещение публичных лекций, проводимых носителями языка.

Способности к коммуникации и аудированию базируются на общей для них способности – мышления на иностранном языке, что является наиболее важным при профессионально-ориентированном обучении иностранному языку. Способности аудирования включают способность восприятия чужой устной речи, способность её понимания. В основе формирования способностей аудирования и говорения лежат слуховая и артикуляционная чувствительность. Существенные индивидуальные различия обучающихся при изучении иностранного языка проявляются, во-первых, в различной обучаемости (в различном темпе продвижения в формировании механизмов аудирования и говорения); во-вторых, в различной слуховой и артикуляционной чувствительности. Аудирование гораздо труднее, оно включает в себя восприятие слухового, зрительного и моторного образа; понимание и воспроизведение смысла; удержание в памяти услышанного; предугадывание последующего. Аудирование способствует развитию внимания, оперативной памяти, профессиональных навыков.

*Чтение.* Основные виды чтения текста с различной степенью понимания по количеству извлекаемой информации: ознакомительное (70–75%), изучающее (95–100%), просмотровое (15%). Планируя изучение того или иного текста, преподаватель отмечает отрывки, которые будут прорабатываться на занятиях, а также дома, выбирает наиболее сложные предложения, фразеологические обороты, непонятные слова, термины и объясняет их значение и употребление. Успех самостоятельной работы над текстом зависит от того, насколько студенты овладели этим на занятиях под руководством преподавателя. Вторичное чтение рекомендовано в том случае, если текст оказался недостаточно усвоенным. Чтение способствует закреплению лексического и грамматического материала, развивает беглость и учит делать выводы и обобщения на основе прочитанного. Преподаватель показывает, как правильно организовать самостоятельную работу над текстом, дает студентам систему подготовки к синтетическому чтению, которое предполагает чтение текста и понимание содержания: пересказ содержания текста на русском языке; работу над выразительным чтением; составление вопросов и плана к тек-

сту; подбор альтернативного заголовка к тексту; придумывание предыстории и послесловия к тексту; пересказ прочитанного в текстоинтерпретирующем режиме: от лица различных персонажей, автора, читателя с элементами домысливания отдельных деталей. Чтение как вид речевой деятельности развивает внимание, память, работоспособность и другие адаптивно важные качества.

К способностям письменной речи относятся чтение и письмо. Проблема обучения чтению на иностранном языке – это не только проблема научения технике чтения и понимания читаемого, но и проблема сохранения и перенесения уже имеющихся у чтеца навыков работы над текстом или над книгой. Необходимые навыки работы при чтении иностранного текста включают умение пользоваться словарем, языковую догадку и др. Письменная речь – это графическая запись устной речи, поэтому психофизиологический механизм устной речи должен сохраняться и при письменной речи, здесь он несколько усложняется (за счет руки – двигательного анализатора и глаз – зрительного анализатора). При чтении и письме студенты мыслят непосредственно на иностранном языке, для этого им нужно овладеть устной иноязычной речью, опирающейся на иноязычную внутреннюю.

Путь обучения студентов иностранному языку должен пролегать от аудирования к коммуникации, от коммуникации к чтению и от чтения к письму. Среди показателей компонентов специальных способностей к успешному овладению иноязычной речью высокой значимостью характеризуются показатели чувствительности нервной системы, эмоциональности (эмоциональной лабильности), чувства музыкального ритма (музыкальной памяти), долговременной и оперативной памяти, устойчивости внимания, ассоциативного мышления, способности оперировать вербальным материалом. Благоприятными показателями также являются экстравертированность – для овладения говорением и интровертированность – для аудирования.

На основе проведенного анализа иноязычных способностей, профессионально важных компетенций и личностных характеристик студентов (пилотажный опрос, выборку составили 94 студента) можно заключить:

1. Рациональное, научно обоснованное структурирование учебного материала, знание преподавателем структуры и составных компонентов иноязычных способностей студентов позволяет грамотно строить учебный процесс с использованием профессионально-ориентированных технологий обучения, даёт возможность правильно формировать учебные группы, выбирать и реализовывать наиболее эффективную для каждой группы методику формирования профессиональных компетенций и личностных характеристик студентов.

2. Создается возможность индивидуально и целенаправленно работать с каждым студентом по личной индивидуальной программе обучения, разрабатывать специальные упражнения, стимулирующие изучение языка.

3. Знание своих иноязычных способностей необходимо также каждому студенту, который сознательно будет развивать их в нужном для изучения языка и развития профессиональных компетенций направлении.

Соотнося иноязычные способности студентов с формированием профессионально важных компетенций, приходим к следующим выводам.

1. Развитие стилистических способностей, основанных на мыслительных операциях по обобщению словесного (лексического) и грамматического материала и его систематизации приводят к умению обобщать, что формирует технологические (операциональные) компетенции, такие как способность к анализу, синтезу, планированию, а также компетенции рефлексивного блока – способность работать в команде, способность к самоанализу, самообразованию, самоорганизации.

2. Развитие способностей к речевой деятельности (аудированию, чтению, говорению) способствует формированию мотивационно-ценностных компетенций, таких как видение перспективы деятельности и направленность на неё, поскольку убеждает студентов в плодотворности затраченных усилий, повышает интерес к изучаемому предмету, способность к коммуникации – умение словесно оформить свои мысли на иностранном языке, быстро переключаться от внутренней речи к внешней; способствует слуховому самоконтролю собственной речи.

В соответствии с критериями, характеризующими специфику рассматриваемого предмета, для отбора содержания речевой иноязычной деятельности необходимо создание словаря–минимума, который, являясь репрезентативной микромоделью лексической системы изучаемого языка, объективно содержит пласты лексики, способствующие развитию коммуникативных, лингвистических, лингвострановедческих и методологических компетенций. Знание выделенного словаря–минимума, содержащего наиболее употребительные слова, словосочетания и идиоматические выражения позволяет обучающемуся самостоятельно развивать и совершенствовать свои лексические познания по выбранному самим студентом направлению.

Отобранный лексический минимум по количественным и качественным параметрам должен соответствовать требованиям эффективности, надежности, коммуникативной достаточности, удовлетворения коммуникативных потребностей специалиста технического профиля. Количественные параметры формируемого лексического минимума следующие: общий, он же рецептивный запас учебных лексемно-семантических единиц ограничен 5000-ми единиц; репродуктивный запас равен 3000 единиц, собственно пассив состоит из 2000 единиц.

Методологическое, психологическое и дидактическое обоснование и разработка технологии усвоения иноязычной лексики требуют особого внимания. Дидактический аспект её обеспечивается многократным повторением или воспроизведением с помощью магнитофона слов и коротких предло-



жений с одновременным их переводом на родной язык. Психологически аргументировано эмоциональное стимулирование у обучаемых произвольной памяти в целях достижения необходимого минимума словарного запаса. В процессе исследования [4] установлено, что при традиционной технологии обучения необходимо 15–20 повторений для того, чтобы основная часть обучаемых запомнила 60–70 % вводимого языкового материала, 50–75 % которого воспроизводится и через несколько дней. При обучении по профессионально-ориентированной технологии с научно обоснованным применением различных сочетаний средств учебно-методического сопровождения число повторов сокращается и составляет не более 5–7, при этом усвоенный материал сохраняется в памяти на 80–90 % на длительное время.

Знание значений слов и правил грамматики недостаточно для того, чтобы активно пользоваться языком как средством общения. Языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Необходимость перестройки мышления, перекраивания собственной, привычной картины мира по чужому, непривычному образцу представляет собой одну из главных трудностей (в том числе и психологическую) овладения иностранным языком. «Через многообразие языков для нас открывается богатство мира и многообразие того, что мы познаем в нём, и человеческое бытие становится для нас шире, поскольку языки в отчетливых и действенных чертах дают нам различные способы мышления и восприятия» (Вильгельм фон Гумбольдт) [5, С. 349].

Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Национально-специфические особенности самых разных компонентов культур-коммуникантов (традиции, обычаи, обряды, бытовая культура, привычки; «национальные картины мира», национальные особенности мышления; художественная культура) могут затруднить процесс межкультурного общения. Особенности обладает и сам носитель национального языка и культуры. Таким образом, речь идет о необходимости более глубокого понимания и реального учёта социокультурного фактора. По словам Э. Сепира, «каждая культурная система и каждый единичный акт общественного поведения явно или скрыто подразумевает коммуникацию» [6, С. 211]. Язык не существует вне культуры, вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни. Приобщая студентов к культуре страны/стран изучаемого языка, мы помогаем им лучше осознать культуру своей собственной страны, развиваем умение представлять её средствами иностранного языка. Реализация принципа диалога культур в высшей школе способствует формированию у студентов в условиях иноязычного учебного общения таких необходимых для межкультурного общения качеств как культурная непредвзятость, толерантность и социокультурная наблюдательность; готовность к



общению и сотрудничеству с людьми в инокультурной среде; речевой и социокультурный такт и вежливость.

### Библиографический список

1. **Меркулова, Л. П.** Профессиональная мобильность специалистов технического профиля [Текст] / Л. П. Меркулова. – М.: МГУП, 2005. – 267 с.
2. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность [Текст]: избр. психол. произв. В 2-х т. Т. 2. / А. Н. Леонтьев. – М.: Прогресс, 1983. – 365 с.
3. **Зимняя, И. А.** Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Текст]: пособие для учителей средней школы / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
4. **Дмитренко, Т. А.** Профессионально-ориентированные технологии обучения в системе высшего педагогического образования в вузе [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Т. А. Дмитренко. – М.: МПГУ, 2004. – 446 с.
5. **Гумбольдт, В.** Язык и философия культуры [Текст] / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс. – 1985. – 451 с.
6. **Сепир, Э.** Коммуникация [Текст]: избр. тр. по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М.: Прогресс, 1993. – 655 с.

УДК 378: 01

*Фэн Бо*

### ОСОБЕННОСТИ РУССКОГО УДАРЕНИЯ, СОЗДАЮЩИЕ ТРУДНОСТИ ДЛЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

В любом языке слово как центральная единица обладает не только звуковой, но и просодической оформленностью. Она достигается с помощью средств, которые называются словесной просодикой. Эти средства разнообразны, и в разных языках могут использоваться различные просодические средства, обеспечивающие цельность и единство слова. Иногда они совсем не похожи, как можно видеть на примере русских и китайских языков.

В русском языке словесная просодика связана, прежде всего, с ударением. В типологии принято различать акцентные, тональные и анакцентные языки. Русский язык относится к акцентному, китайский к тональному, в качестве примера анакцентного языка приводят французский и монгольский. Русский язык как типичный акцентный характеризуется тем, что обязательность ударения носит принципиальный характер. Как в тональных языках нет слога вне тона, так в акцентных языках со словесным ударением нет слова вне ударения. Словесным ударением принято называть выделение одного из слогов слова путём противопоставления его другим с помощью

просодических средств: изменения длительности звучания, силы или высоты тона на выделенном слоге.

Как словарная единица системы любое слово имеет ударение, в тексте же оно может его утрачивать, входя в состав фонетического слова. И если применительно к тексту мы говорим об ударении как свойстве фонетического слова, то безударных слов в тексте нет. Если же мы выделяем в тексте слова как лексико-грамматические единицы, то таковые действительно могут быть безударными, и в этом случае безударное слово – категория текста.

Именно так обстоит дело в русском языке. В речи возможны слова со слабым ударением, например, двух – и трёхсложные предлоги: *перед отъездом, через улицу, между окнами*; простые числительные: *три часа, восемь лет*. Здесь безударными являются служебные слова. Но в русском языке возможна полная потеря ударения и знаменательными словами – некоторыми существительными, которые в сочетании с односложными предложениями передают или ударение и становятся частью фонетического слова: *за руку* [з^руку], *из лесу* [изл'су]. Такие случаи представляют повышенную трудность для иностранных учащихся, так как противоречат правилу безударности односложных предлогов. Кроме того, работа с таким случаем требует учёта фактора лексикализованности, т.е. степени спаянности сочетания предлога с существительным; менее лексикализованности, т.е. степени спаянности сочетания предлога с существительным. Менее лексикализованные сочетания допускают перенос ударения как факультативный факт. Сильно лексикализованные сочетания обычно имеют ударение на предлоге: *бок о бок, до смерти, с рук на руки*.

А китайская просодическая система в целом сложнее, чем русская. Прежде всего, для китайского языка необходимо разграничивать словесную и слоговую просодию, на что ясно указывал Е. Д. Поливанов, говоря о мелодическом представлении слога (или музыкальном слогуударении) и экспираторно-акцентуационном представлении слога, которое предполагает рассмотрение слога в составе слова. В литературном (пекинском) варианте китайского языка различаются четыре тона, которые выполняют смысло-различительную функцию, например, *го* (первый тон) – *котел*, *го* (второй тон) – *государство*, *го* (третий тон) – *плод*, *го* (четвертый тон) – *проходить*. Что касается ударения, то вокруг него давно ведутся споры. В китаистике принято считать, что полностью тоны различаются в ударном слоге, а в безударном нивелируются. Эта точка зрения восходит к Поливанову, который прямо говорил, что обязательной мелодической (тоновой) характеристикой обладают лишь ударные слоги, а неударные – аффиксальные – теряют свой этимологический тон.

С другой стороны, экспериментальное исследование китайской речи как анализирующими, так и синтезирующими методами показало, что нет оснований видеть в китайских словах ударение, аналогичное словесному ударению русского языка. Таким образом, можно предположить, что китайское

слово просодически организовано двояко: либо по принципу равноправия составляющих его слогоморфем (и тогда обе сохраняют свой тон – тип *хо чэ* (*поезд*)), либо по принципу выделенности более сильного компонента (и тогда только этот компонент сохраняет тон – тип *гун цянь* (*зарплата*)).

Может показаться, что, китайскому языку вообще чуждо понятие ударение. Наоборот, оно активно используется, но не на словесном уровне, а на уровне фразы, грамматической синтагмы, коммуникативного структурирования высказывания. Например, фраза «*Во Гэй Ни Цянь – я даю тебе деньги*», может иметь четыре оттенка значения в зависимости от того какой компонент находится в фокусе:

- 1) ударением на «*во*» – это я (а не кто-либо другой даю тебе деньги).
- 2) с ударением на «*гэй*» – я же дам (т.е. не откажу тебе деньги).
- 3) с ударением на «*ни*» – я дам тебе (а не кому-то деньги).
- 4) с ударением на «*цянь*» – я дам тебе деньги (а не что-либо другое).

Такие явления известны любому языку и относятся к области фразовой интонации и её коммуникативно-прагматического использования.

Существуют определённые трудности, связанные с усвоением китайцами акцентуационных характеристик русских слов.

Усвоение русских слов китайцами затрудняется не только их фонетической структурой, но и наличием ударения и его особенностями. Как твёрдо установлено в русистике, эффект ударности создаётся признаком длительности, который может подкрепляться интенсивностью произношения выделяемого слога.

Для китайского языкового сознания использование длительности в такой функции трудно, китайское логическое ударение основано на динамическом признаке. В составе слогоморфемы и слова китаисты выделяют так называемую акцентную триаду – высоту тона, длительность и интенсивность, однако, это не отдельные просодические единицы, а характеристики, связанные с тоном. Разные тоны имеют различную длительность: первый и четвёртый являются более краткими, чем второй и третий, а третий вообще наиболее длительный. Различия по длительности проявляются в потоке речи, при отдельном же произношении слога его длительность несущественна, так как основным просодическим различительным служит регистр (высота) и контур (направление движения) тона. Точно так же признак интенсивности связан с тоном и находится в обратном соотношении с признаком длительности, чем короче тон, тем он интенсивнее, и наоборот – длительный тон менее интенсивен.

Из сказанного становится понятным, почему китайские учащиеся видят в русских ударных слогах именно усиление. Но для русского восприятия сила произношения не главное, важнее длительность, поэтому динамические характеристики ударного слога могут сглаживаться, что часто и бывает в речи. А для слушателя-китайца это влечет за собой ухудшение восприятия

ударности, в результате чего он ставит ударение наугад или по аналогии с родным языком – на первом слоге.

Место ударения в слове – это один из важных вопросов изучения русской акцентуации. В русском языке ударение строго не связано с определенным местом в слове, и с этой точки зрения определяется как свободное, что хорошо видно в двусложных и трёхсложных словах. В действительности ударение в русских словах распределяется не случайно. Отмечается тяготение ударения к середине слова, т.е. к его корневой и суффиксальной части. Статистические данные свидетельствуют, что в 70–80% случаев ударными бывают корни, в 10–18% суффиксы, в 10% окончания, в 1% префиксы.

Следовательно, на более глубоком уровне ударение в русском языке оказывается связанным не только со слоговой, но и с морфемной структурой (корневое, суффиксальное, префиксальное). Это делает русское ударение ещё более значимым в функциональном плане. По исследованию А. А. Зализняка, развитие русской акцентологической системы от древнерусского периода к современному представляло собой постепенно утверждение трёх принципов акцентуации:

1) грамматикализация ударения внутри парадигмы, т. е. формирование прямого соответствия между акцентными оппозициями и противопоставлением по той или иной грамматической категории, например, по числу или залогу;

2) семантизация ударения, т. е. перераспределение слов по акцентным группам в той или иной зависимости от их значения;

3) «прагматизация» ударения, т. е. формирование акцентных различий, отражающих освоенность или неосвоенность слова.

Эти факторы (или принципы) акцентуации в русском языке представляют большой интерес при научном исследовании русского ударения, но одновременно они создают дополнительные трудности для студентов-иностранцев. Без огромных усилий невозможно усвоить прагматического и семантического правила постановки ударения в русских словоформах, поэтому такие сведения разумно вводить на более продвинутом этапе, когда студенты уже получают представление об основах русской акцентуации.

Несомненную трудность для иностранцев, в том числе китайцев, представляет тот факт, что *русское ударение имеет не только количественное выражение (в длительности звучания), но и качественное – в фонетическом характере самых гласных в ударных и безударных слогах*. Одна из самых ярких черт фонетики русского слова – это наличие качественной редукции, которая приводит варьированию фонетического облика слова. Подобное явление неизвестно множеству языков, включая китайского, и для студентов оно создаёт повышенные трудности. Особенно необычны позиционные изменения, приводящие к замене звука [o], реализующего фонему \o\ в сильной позиции, звуком [a] в безударной позиции. Например, «*золото*

- *золотой*». В подобных случаях китайские студенты, чтобы не совершить ошибки, ориентируются в своём произношении на графическую форму слова, т.е. говорят [золото], [золотой]. Полное и редуцированное произношение гласных является важнейшим признаком, отличающим ударный слог от безударного.

*Наконец, ещё одна важнейшая черта русского ударения – его подвижность, т.е. способность находится на разных грамматических частях словоформ – основе или окончании.* Этот факт создаёт большие трудности для иностранцев, в том числе китайцев. Подвижность может быть словообразовательная, когда морфологическое место ударения меняется в производном слове по сравнению с производящим. Например, *высокий* - *высота*, *жёлтый* - *желтизна*. Подвижность может быть грамматическая (словоизменительная), когда она соотносится с разными грамматическими формами одного и того же слова. Например, *город* - *города*, *окно* - *окна*, *рука* - *руку*.

Видно, что для китайских студентов именно подвижность ударения в её обеих разновидностях создаёт наибольшие трудности при усвоении русской лексики в её фонетических и грамматических характеристиках.

#### Библиографический список

1. Богомазов, Г. М. Современный русский язык. Фонетика [Текст] / Г. М. Богомазов. – М.: Владос, 2001.
2. Ван Ляо-и. Основы китайской грамматики [Текст] / Ван Ляо-и. – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1954.
3. Драгунов, А. А. Примечания // Ван Ляо-и. – Основы китайской грамматики. А. А. Драгунов. – М., Изд-во иностр. лит-ры, 1954
4. Зализняк, А. А. От праславянской акцентуации к русской [Текст] / А. А. Зализняк. – М.: Наука, 1985.
5. Иванов, А. И., Поливанов, Е. Д. Грамматика современного китайского языка [Текст] / А. И. Иванов, Е. Д. Поливанов. – М., 1930.
6. Касевич, В. Б. Шабельникова, Е. М., Рыбин, В. В. Ударение и тон в языке и речевой деятельности [Текст] / В. Б. Касевич, Шабельникова, Е. М., Рыбин, В.В – Л., ЛГУ, 1990.
7. Солнцев, В. М. Еще раз об основных значимых единицах современного китайского языка [Текст] / В. М. Солнцев // Актуальные вопросы китайского языкознания. Материалы VI Всероссийской конференции. – М., 1992.

*К. Н. Борисова***К ВОПРОСУ О ПРЕОДОЛЕНИИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ  
И СЛОВОУПОТРЕБИТЕЛЬНЫХ ОШИБОК ПРИ ОБУЧЕНИИ  
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ГРУППЕ**

В соответствии с различными теориями модернизации общественной жизни считалось, что процессы урбанизации, научно-технический прогресс, индустриализация, подъем общеобразовательного уровня населения, глобализация коммуникативных систем (Интернет, электронная почта и т. п.) будут способствовать постепенному стиранию национально-языковых различий общества. Но, как подчеркивает министр культуры и национальной политики Республики Башкортостан И. Г. Илишев, многонациональные государства исходят из того, что этничность является категорией постоянной, поэтому необходимо обеспечение культурно-политического единства общества, культурно-языковой целостности. Основные тенденции мирового языкового развития – от одноязычия к многоязычию – связаны с необходимостью преодоления языковых барьеров и усилением роли языков как международного, так и внутригосударственного значения [2, с. 96].

В настоящее время в Российской Федерации проводится большая работа по сохранению, изучению и развитию родных языков. Согласно Конституции Российской Федерации и конституций ее субъектов, российских и республиканских законов о языках государственные органы власти призваны обеспечить социальную, экономическую и юридическую защиту всех языков народов на своей территории. В Республике Башкортостан язык как средство общения и показатель уровня духовно-нравственной культуры народа представлял непреходящую ценность во все времена. Принятие долгосрочной Государственной программы в многонациональной и многоконфессиональной Республике Башкортостан создало все условия для изучения родных и государственных языков, истории, культуры, литературы родного края. Сегодня в общеобразовательных учреждениях республики организовано изучение 15 языков, обучение ведется на шести языках: русском, башкирском, татарском, марийском, чувашском и удмуртском [4, с. 8].

Изменился социальный контекст изучения иностранных языков, приведший к пересмотру содержания и задач иноязычного образования. Перед преподавателем ставятся новые задачи, требующие постоянного пополнения профессиональных знаний, совершенствования в личностном и профессиональном планах. В ряде этих изменений занимает свое место тенденция мультилингвального образования, так как в многонациональном государстве повсеместно имеет место национально-русское двуязычие. Одной



из задач обучения студентов-билингвов стали считать перенос операций, сформированных на материале двух языков (родного и русского) на третий (иностраный).

Изучение вопроса показало, что в настоящее время решение находится лишь на уровне попыток ряда исследователей разработать систему координированного, комплексного обучения трем языкам на основе единых принципов, методов, приемов. Исследования в этой области приводят к полярным выводам. Р. Ю. Барсук считает, что «двухязычие выступает как комплекс дополнительных временных связей, обогащающих личный лингвистический опыт обучаемого» [1, с. 34]. Р. О. Шейнкнехт, который исследует сопоставительную морфологию немецкого и башкирского языков, пришел к выводу, что преподавание иностранного языка в башкирской аудитории через сопоставление с русским не только «усложняет усвоение иностранного языка», но и «противоречит основным принципам методики» [3, с. 78].

*Таким образом, необходима разработка системы комплексного обучения контактирующим языкам, учет полученных результатов при обучении иностранному языку.* Действительно, соблюдение координирования в преподавании иностранного языка обеспечивает возможность организации учебного процесса на основе филологического опыта студентов, способствует максимальному использованию транспозиции (положительного воздействия какого-либо языка на иноязычную речь) их знаний, умений и навыков, ограничению интерференции (отрицательного переноса в иноязычную речь норм употребления единиц другого – обычно родного – языка). Кроме того, связи дисциплин данного цикла содействуют расширению лингвистического кругозора студентов, обогащению их филологического опыта, повышению интереса к изучению языков.

В нашем случае речь идет о преподавании иностранного языка на неязыковом факультете педагогического вуза на 1 и 2 курсах. Анализ программ и учебников, результаты наблюдений за учебным процессом, индивидуальные беседы с преподавателями и студентами позволяют заключить, что, несмотря на важность осуществления взаимосвязанного, координированного преподавания лингвистических дисциплин, организация обучения иностранным языкам рассматривается порознь. Скоординированное преподавание на базе трех дисциплин (русский, родной, иностранный языки) почти не осуществляется и остается на уровне творчества педагогов. Неразработанность проблемы, отсутствие научных рекомендаций, незнание многими преподавателями особенностей того или иного языка – все это приводит к тому, что педагоги вынуждены работать, не представляя себе всего полилингвистического комплекса.

*Одним из возможных путей решения данной задачи представляется установление тесной соотнесенности в преподавании иностранного языка на базе русского и на базе родного языков, организация учебного процесса*



*в условиях систематического и планомерного осуществления связей этих дисциплин, формирование лингвистического мышления, осознанное владение вторым, третьим языками.*

Определенное внимание следует уделять такой межуровневой области в языкознании как словообразование. Занимая промежуточное положение между лексикой и грамматикой, словообразование получает определенное место в процессе обучения иностранным языкам. Словообразование представляет собой тот резерв, за счет которого происходит расширение потенциального словаря студентов, столь необходимого им в овладении иностранным языком по профилю факультета. Достаточно разработанные лингвистические схемы и модели словообразования отдельных языков находят отражение в методике преподавания иностранных языков.

Знание закономерностей словообразования значительно облегчает процесс овладения иностранным языком, так как помогает самостоятельному расширению словарного запаса, бессловарному пониманию незнакомых слов, конструированию, по мере надобности, в процессе коммуникации на иностранном языке производных слов по знакомым словообразовательным моделям, что служит верным средством прочного овладения его лексическим составом, включая понимание неизученных слов на основе знакомых словообразовательных аффиксов и контекстуальной догадки.

*Таким образом, одной из целей обучения иностранному языку в условиях вуза является формирование наряду с активным и пассивным словарями потенциального словаря.* Активный и пассивный минимумы четко определены. Потенциальный же словарь носит индивидуальный характер, он возникает на основе самостоятельной семантизации студентами. Разумеется, его объем и развивающийся на основе этого объема лексический навык находятся в прямой зависимости от степени овладения каждым студентом активным и пассивным минимумами. Потенциальный словарь складывается на основе слов, состоящих из знакомых словообразовательных элементов, и слов, значение которых выводимо по конверсии. Это служит основанием для выводимости значения незнакомых производных лексических единиц, возможности раскрытия их смысла по семантике составляющих компонентов. Необходимыми условиями освоения и реализации данного феномена в учебно-познавательной деятельности являются знание морфологической структуры слова, значений деривативных аффиксов, способов словопроизводства, а также специально развиваемые умения и навыки в области словообразования.

В разработке подобной методической системы необходимо учитывать данные сопоставительно-типологической характеристики строя языков. Здесь принято рассматривать в первую очередь общие свойства выбранной грамматической категории, затем – специфичные для каждого языка свойс-

тва. Все это помогает определить типологию ошибок, выбрать наиболее эффективные методические приемы обучения.

Мы ставим перед собой задачу выявления типичных нарушений английского словоупотребления и словообразования и делим их на следующие группы.

*1. Ошибки, обусловленные слабым знанием обучающимися парадигматических словообразовательных отношений, в центре которых находятся отношения внутри гнезда.* Анализируя ошибки, возможно назвать причиной слабое знание обучающимися парадигматических словообразовательных отношений, в центре которых находятся отношения внутри гнезда. Рассмотрение нескольких десятков ошибок, причиной которых явилась ориентация обучающихся на то или иное слово гнезда, позволило выявить следующую картину:

- производное слово смешивается с простым, не являющимся его производящей основой;
- производное слово смешивается с простым, являющимся его производящей основой;
- производное слово смешивается с другим производным, не являющимся его производящей;
- производное слово смешивается с другим производным, являющимся его производящей основой.

*2. Ошибки, обусловленные расхождением семантических объемов слов русского, родного и английского языков.* Обучающиеся, усвоив то или иное иностранное слово в одном значении, склонны ошибочно употреблять его в том же семантическом объеме, в каком функционирует эквивалентная единица лексики русского или родного языков

*3. Ошибки, связанные с недостаточным умением дифференцировать производные синонимичные лексические единицы.* Это представляется возможным объяснить различной природой усвоения слов родного и неродных языков. Если основной состав лексики родного языка усваивается произвольно, без специального заучивания, то словами второго и тем более третьего языков студенты овладевают, только приложив к этому определенные усилия. Следовательно, их внимание при изучении английских лексем направлено, прежде всего, на усвоение значений слов, а не их различий.

*4. Ошибки, связанные с несовпадением или частичным совпадением сочетаемости эквивалентных лексических единиц родного, русского и английского языков и состоящие в употреблении английских слов в нехарактерном для них лексическом окружении.*

Следовательно, овладение и дальнейшая работа над словообразованием иностранного языка и его словоупотреблением осуществляется студентами под непосредственным влиянием лингвистической системы родного и русс-

кого языков, их речь часто сопровождается интерферентными нарушениями лексических и словообразовательных норм. Среди причин можно назвать объем словарного запаса, с которым студент приходит в вуз, где количество единиц лексики родного языка превышает количество единиц иностранной лексики, сложность семантической и морфологической структур, специфичность связей и отношений между этими единицами в каждой лингвистической системе.

Сообразно с этим работу следует иллюстрировать конкретными примерами в двух, трех языках в сопоставительном плане. Примеры предоставляются студентам в виде таблиц. С помощью этого наглядного материала они повторяют, например, какие функции может выполнять тот или иной суффикс в родном языке, и ориентируются в возможностях данной морфемы в иностранном языке.

Действительно, выполняя подобные упражнения, студенты практически закрепляют знания, полученные при изучении теории словообразования. Определение способов производства рассматриваемых лексических единиц, анализ их морфемного состава и словообразовательной структуры, подбор однокоренных и одноструктурных слов, выяснение значения деривативных морфем, усвоение фактов их синонимии и антонимии, а также места данного феномена в системе словопроизводства способствуют подготовке оптимальной лингвистической базы для дальнейшей учебно-познавательной деятельности.

В качестве примера приведем составленную нами таблицу, демонстрирующую данные сопоставительных характеристик. Подобные наглядные пособия используются при усвоении различного рода тем по английскому языку в группах, состоящих из студентов-татар, свободно владеющих родным языком и прошедших школьный курс по дисциплине «Родной язык».

#### Конверсионные модели, общие для английского и татарского языков

№ п/п	Модели	Английский язык	Татарский язык
1	2	3	4
1	Verb - Noun	help (помогать, помощь) catch (ловить, улов)	сайлау (выбирать, выборы) белдеру (объявить, объявление)
2	Adjective - Noun	black (черный, грязь, сажа) blue (синий, синяя краска)	якты (светлый, свет)

1	2	3	4
3	Noun - Adjective	velvet (бархат, бархатный) silk (шелк, шелковый) gold (золото, золотой)	жефэк (шелк, шелковый) алтын (золото, золотой)
4	Adjective - Adverb	wrong (неправильный, неправильно) bad (плохой, плохо)	начар (плохой, плохо), авыр (тяжелый, тяжело)
5	Verb - Adjective	cut (резать, отрезанный)	кызык (интересо- ваться, интересный)
6	Numeral - Adjective	first (первый, значительный)	икенче (второй, другой)
7	Adjective - Adverb	close (закрытый, близко) fine (хороший, прекрасно)	азат (свободный, свободно), яхшы (хороший, хорошо)

Что касается лексического материала на иностранном языке, немалая часть, предназначенная для активного усвоения в старших классах, а затем и на 1 и 2 курсах, представляет собой эквиваленты слов, семантика которых уже известна студентам из родного языка. Соответственно, большинство иностранных лексем, знакомство с которыми предполагается на этих этапах, являются эквивалентами ранее изученных слов. Такое распределение языкового материала в курсах лингвистических дисциплин благоприятствует более быстрому, глубокому и прочному усвоению семантики слов на русском, родном, а затем и иностранном языках.

Таким образом, усвоение основных словообразовательных элементов-строительного материала языка - призвано служить верным средством прочного овладения его лексическим составом, включая понимание неизученных слов на основе знакомых словообразовательных аффиксов и контекстуальной догадки. Реализация данных установок может способствовать достижению главной цели обучения иностранному языку - практическому владению им, использованию языка в профессиональной деятельности, общению на нём.

### Библиографический список

1. Барсук, Р. Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия [Текст] / Р. Ю. Барсук. – М.: Высшая школа, 1970. – 176 с.

2. **Илишев, И. Г.** Язык и политика в многонациональном государстве (политологические очерки) [Текст] / И. Г. Илишев. – Уфа: Китап, 2000. – 272 с.
3. **Мурясова, Р.** Язык образования в двуязычной среде [Текст] / Р. Мурясова // Учитель Башкортостана. – 2000. - № 9. – С. 78–80.
4. **Рязяпов, Р. Ф.** Свод законов о башкирском языке. Начало XX века [Текст] / Р. Ф. Рязяпов. – Уфа: Китап, 2004. – 208 с.

УДК: 378

*Е. В. Ушакова, Е. И. Охват*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНИК РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

Неотъемлемой чертой современной педагогической культуры учителя является новое педагогическое мышление – мышление критическое, в основе которого находится выявление противоречий между образовательной системой и личностью учащегося и поиск путей их преодоления в пользу последнего. Это мышление с позиции ученика как субъекта учебно-воспитательного процесса, ориентированное на его интересы, потребности и развитие.

Важной особенностью нового педагогического мышления является его творчески созидательная направленность на разработку эффективных методик и технологий обучения и воспитания, имеющих альтернативный, по отношению к традиционным, характер. Новое педагогическое мышление – это проблемно-вариативное мышление, предполагающее возможность многовариативного достижения целей обучения и воспитания как одну из исходных своих посылок.

«Культура педагогического мышления проявляется в умении оценивать возможности каждого педагогического средства и выбирать оптимальный вариант их сочетания с учетом особенностей объекта воспитания – личности ученика и коллектива, условий, в которых происходит воспитательный процесс, в умелом сочетании коллективных и индивидуальных форм воспитания, реализации индивидуального подхода к отдельным учащимся, в умении анализировать и правильно разрешать конкретные воспитательные ситуации, видеть причинно-следственные связи между педагогическими явлениями и своевременно предупреждать отклонения в поведении и отставании ученика в учении. У учителей-профессионалов хорошо развиты такие профессиональные качества, как педагогическая интуиция и способность принимать педагогически целесообразные решения, умение опереться на активность детей, сделать их своими сотрудниками, развитое проблемное

мышление и воображение, педагогическая зоркость и наблюдательность» [1, с. 82–83]. Все эти качества возможно реализовать только посредством профессиональной речетворческой, речекультурной деятельности.

Необходимость формирования речевой культуры учителя возникла из требования коммуникативной компетентности, предъявляемой современной школой, а также из необходимости риторически оптимально выстроить речь в каждой ситуации учебного занятия. Научная база – общая педагогика, лингвистика, риторика, область филологической науки, которая получила еще не окончательное название «речеведения».

Современный учитель – «человек, способный приковывать внимание монологом, организовывать диалог и вести его в соответствии с нормами национального речевого этикета; он способен выслушать учащегося и не оставаться равнодушным к его проблемам, делая свои уроки средством их разрешения. Учитель достигает уверенности в себе, умения спокойно выходить из нестандартных ситуаций общения, знает, что для каждого найдет именно те слова, которых тот ожидает, чтобы заинтересоваться предметом и вступить в творческое взаимодействие с говорящим. Но это лишь в том случае, когда педагог владеет речью как сложнейшим, по мнению Цицерона, из искусств» [3].

При исследовании сущности *профессионально-речевой культуры учителя* в качестве исходных понятий использовались *способ деятельности* и *задача деятельности*. «Человеческая деятельность, – отмечал А. Н. Леонтьев, – не существует иначе как в форме действий или цепи действий... если же из деятельности мысленно вычесть осуществляющие ее действия, то от деятельности вообще ничего не останется» [3, с.1–04]. Действия являются результатом решения определенных задач. Структура педагогической деятельности определяет следующие группы профессионально-речевых задач:

- аналитико-диагностические (анализ и диагностика профессионально-речевой ситуации, ее элементов, особенностей, возможных затруднений);
- мотивационно-целевые (определение перспективной системы мотивов и целей предстоящей речевой деятельности);
- планомерно-прогностические (в соответствии с целью построение плана, подбор оптимальных для данной ситуации речевых средств, прогнозирование результата речевого взаимодействия);
- организационно-деятельностные (реализация оптимального варианта речевого взаимодействия, использование адекватных речевых технологий, невербальных средств);
- регулятивно-коррекционные (коррекция содержания, хода и средств речевого взаимодействия, установление и регулирование необходимых коммуникативных связей).



Результатом решения каждой из групп задач, наряду с развитием общепедагогических умений и навыков, является формирование определенных *речевых умений и навыков*, которые проявляются в соответствующих профессионально значимых *речевых ситуациях*. В педагогической риторике (А. К. Михальская, Т. А. Ладыженская, Н. А. Ипполитова) под *речевой ситуацией* понимается «совокупность элементов речевого события, включающая его участников, отношения между ними и обстоятельства, в которых происходит общение» [4, с. 48]; в качестве основы профессионально-речевой культуры рассматривается умение свободно, мотивированно и целенаправленно оперировать смысловой информацией в рамках профессионально значимой тематики в профессионально значимых ситуациях.

В процессе межличностного взаимодействия наиболее типичными, по Л. П. Якубинскому, являются устная диалогическая, устная монологическая и письменная монологическая формы речи.

Педагогическая деятельность представляет собой процесс постоянного межличностного взаимодействия. Наблюдения за речевой деятельностью студентов факультета начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета, профессиональной деятельностью учителей начальной школы г. Новосибирска, анализ научной литературы по данной проблеме позволили выделить следующие типы профессионально значимых для деятельности учителя речевых ситуаций: *ситуация диалогической коммуникации*, предполагающая владение устной диалогической речью; *ситуация публичных выступлений*, основанная на устной монологической речи; *ситуация создания текстов разных стилей*, характерная для письменной речи.

Успешная педагогическая деятельность связана прежде всего со способностью учителя с помощью соответствующей языковой единицы и в соответствии с ситуацией устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения-диалоги с детьми, родителями, коллегами. Таким образом, в профессиональной деятельности учителя ситуативное общение – диалог – проявляется в двух видах: диалог с учащимся и деловая беседа. Данные виды профессионального общения требуют от специалиста определенных речевых умений: доступно и ясно излагать свою позицию, нестандартно ставить вопросы, точно и недвусмысленно отвечать, мыслить самостоятельно и оригинально, слушать доброжелательно и понимающе. Педагогически целесообразное общение создает комфортную психологическую обстановку, формирует межличностные отношения, познавательную направленность личности, преодолевает личностные барьеры.

Монологическая речь характеризуется «длительностью и обусловленной ею связанностью, построенностью речевого ряда; односторонним характером высказывания, не рассчитанным на немедленную реплику; наличием заданности, предварительного обдумывания» [7, с. 251]. Это организован-





### Формирование техник речевой коммуникации у будущего учителя

ная и программированная форма речи. «Перечисленные особенности монологической речи, – акцентировал внимание А. А. Леонтьев, – показывают, что она требует специального речевого воспитания» [7, с. 253].

Для учителя профессионально важной является способность общаться как с одним субъектом (ребенок, родитель, коллега), так и с аудиторией: уметь донести информацию до собеседника, убедить в своей правоте, воздействовать на чувства слушателей, побудить к действию. Ораторские умения проявляются в таких профессионально значимых формах, как урок, внеурочное общение с учащимися, выступление, научный доклад.

В соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по гуманитарным специальностям, а также содержанием учебной программы дисциплины «Русский язык и культура речи», студент – будущий учитель начальных классов – должен не только знать функциональные стили современного русского языка, их взаимодействие, специфику использования элементов различных языковых уровней в определенных стилях, но и уметь составлять тексты художественного, публицистического, научного, делового характера. Кроме того, обретение «опыта пишущего» обеспечивает творческой личности благоприятные условия для создания идиостиля и влияет на общий уровень речевой культуры педагога.

Основа всех высказываний в сфере педагогики – интеллектуально-речевая деятельность в связи с накоплением и передачей ее с определенной целью. Анализ речевой деятельности учителей показал, что для профессионально значимых в педагогической деятельности речевых ситуаций характерна целенаправленность, ситуативная ориентированность речи, точность словоупотребления, использование научной лексики и профессионально-педагогической терминологии.

Все приведенные положения позволили определить ***профессионально-речевую культуру учителя*** как свободное владение устной и письменной, монологической и диалогической речью, умение мотивированно и целенаправленно употреблять средства различных подсистем языка в соответствующих профессионально значимых речевых ситуациях, направленных на гармонизацию педагогического общения и реализацию гуманистических целей педагогической деятельности.

Процесс формирования профессионально-речевой культуры студентов не сводится только к усвоению системы значимых профессионально-речевых знаний, а предполагает активное использование их в ситуациях профессиональной деятельности и общения, то есть включает освоение и отработку речевых технологий, развитие умений опираться на имеющиеся знания в практических ситуациях. Полученные знания становятся действенными, если студент может применять их на практике. В реальной профессионально-речевой и учебной деятельности студенты используют свои знания, вырабатывая умения и навыки речевой коммуникации.

Овладение студентами системой практических речекультурных умений, формирование навыков создания профессионально значимых высказываний разных типов, способствующих повышению уровня профессионально-речевой культуры, осуществляется в процессе специальных практических занятий и внеучебных мероприятий с использованием метода наблюдения, организации речевой деятельности в различных профессионально значимых ситуациях, анализа речевой деятельности, тренингов, самоанализа и др. (рисунок)

Формирование навыков научного письма является одним из условий, которое позволит будущим учителям обобщать, анализировать результаты профессиональной деятельности, творчески излагать и передавать их другим, стимулируя процесс мышления. Данная цель реализовывалась в рамках курсов «Введение в профессию» (темы «Стандарты и логика построения письменной научной работы (риторический канон в письменной речи)», «Структура письменной научной работы»), «Русский язык и культура речи» (темы «Стили речи», «Научный стиль: особенности и сфера функционирования»), в индивидуальной работе со студентами при подготовке курсовых, дипломных работ, научных статей.

Овладение элементами культуры письменной профессиональной речи предполагает, во-первых, усвоение приемов разработки темы, подбора материала, цитирования, оформления сносок, списка литературы; во-вторых, знание структуры научной работы и умение выделять стандартные части. Особые трудности у студентов вызывает написание введения и заключение, поэтому особое внимание уделяется развитию умений обосновывать актуальность выбранной темы, определять объект и предмет исследования, формулировать цель и задачи, делать выводы. Эти вопросы рассматривались на лекциях, практических занятиях с использованием упражнений, проблемных задач, самостоятельной работы по подготовке рефератов, письменных отчетов о прохождении практики, курсовых и дипломных работ.

Особое направление – формирование терминологической культуры: «...освоение науки идет, прежде всего, через овладение ее понятийно-категориальным аппаратом» [6, с. 14]. При неправильном толковании термина складывается ложное понимание информации. Поэтому важно не только формировать активный терминологический запас, но и вырабатывать навыки осмысления и употребления специальной лексики и контексте конкретной профессионально-речевой ситуации. Данные задачи решались с использованием различных форм: составление картотеки (или словаря) педагогических, лингвистических терминов и терминологических сочетаний; перефразирование отрывков с нетерминологическими сочетаниями с заменой их терминологическими; подбор терминов, необходимых для раскрытия предложенной темы; «терминологическое исследование» (этимология, история терминов).

Наряду со свободным владением письменной научной речью, способность выступать перед аудиторией является профессионально важной характеристикой учителя. Ораторские умения дают возможность донести свои мысли, убедить в своей правоте, воздействовать на чувства слушателей, побудить их к действиям. В связи с этим, формирование навыков устной публичной речи определяется нами в качестве одного из важных направлений работы по формированию техник речевой коммуникации будущих учителей.

Развитие культуры устной монологической речи предполагает наличие знаний об особенностях публицистического и научно-публицистического стилей, специфике устной монологической речи. Такие знания студенты получают в рамках курса «Русский язык и культура речи».

Наряду со знаниями, будущим учителям начальных классов необходимо владение технологиями речевого взаимодействия. Повышение уровня профессионально-речевой культуры студентов в данном направлении возможно при использовании спецкурса «Технологии информационно-речевого воздействия на аудиторию». Цель спецкурса – сформировать у

студентов навыки свободного владения устной монологической речью, умения мотивированно и целенаправленно употреблять средства различных подсистем языка в ситуациях публичных выступлений.

В рамках спецкурса на лекциях и семинарских занятиях рассматриваются вопросы, раскрывающие особенности докоммуникативного этапа публичного выступления, включающего подбор и конструирование материала, определение вида, формы, смысловой схемы речи; анализ коммуникативного этапа направлен в большей степени на организацию общения с аудиторией и включает такие вопросы, как своеобразие ораторского монолога, работа оратора по управлению вниманием аудитории, организация скрытой и открытой форм диалога с аудиторией и др. На практических занятиях студентам предлагаются задания, предполагающие не только необходимость продемонстрировать собственные ораторские способности, но и умение анализировать и оценивать выступления других. Например:

- «Подберите тему для своего сообщения (в рамках педагогической деятельности учителя начальных классов).
- «Составьте рабочий план сообщения (в зависимости от того, перед кем Вы будете выступать, определите цель и придумайте заглавие речи).
- «Прослушайте любое публичное выступление: определите цель, вид и форму речи, оцените, соответствуют ли языковые средства аудитории».
- «Оцените выступление с точки зрения организации оратором общения с аудиторией; какие приемы использовались? Оцените эффективность их употребления».

Культура речи во многом определяется владением педагогической техникой речевого взаимодействия. С этой целью спецкурс включал тему «Техники повышения эффективности речевого воздействия на аудиторию». Практика показала повышенный интерес студентов к данной теме. Создавая на занятиях образ идеального оратора, будущие учителя самостоятельно выходили на необходимость рассмотрения таких важных для технологии публичного выступления вопросов, как техника речи, язык движений и жестов (наблюдая за своим поведением, студенты составляли собственные словари жестов), речевой артистизм, этика речевого поведения.

Развитие у студентов навыков свободного владения устной диалогической речью является важным условием эффективности профессиональной деятельности, создает условия для установления оптимальных взаимоотношений с младшими школьниками и коллегами в различных ситуациях.

Овладение студентами навыками педагогического общения опирается на их умение мотивированно и целенаправленно употреблять речевые

средства в ситуациях педагогического общения, доступно и ясно излагать свою позицию, в соответствии с ситуацией задавать вопросы, доброжелательно слушать. Формирование данных навыков осуществляется в процессе изучения специальных тем в курсе «Изучение русского языка на коммуникативной основе» и в спецкурсе «Технология педагогического общения». Для раскрытия сущности и особенностей педагогического общения используются такие категории и понятия, как «коммуникация», «коммуникативные способности педагога» «речевая роль», «вербальные и невербальные средства общения, «обратная связь».

Анализ общения как фактора развития и воспитания человека позволил рассматривать его как трехсторонний процесс: общение как передача информации (коммуникативный аспект), общение как взаимодействие (интерактивный аспект), общение как восприятие партнерами друг друга (перцептивный аспект). Эти вопросы раскрываются на лекциях и практических занятиях с использованием таких форм, как деловая игра (закрепление теоретических знаний, развитие навыков аргументированно отстаивать свою позицию), игровые упражнения (развитие искусства невербального общения; формирование умений разрешать конфликтные ситуации, делать их управляемыми, тактично воздействовать на партнера по общению; развитие способности чувствовать и понимать своего собеседника, чувствовать «ритм» другого человека).

Педагогически целесообразное общение создает комфортную психологическую обстановку, формирует межличностные отношения, познавательную направленность личности, преодолевает личностные барьеры. Это определило основное содержание темы «Специфика и функции педагогического общения», включающей также сведения о профессиональных умениях учителя в общении с детьми, функциях педагога в процессе общения. Большое значение при этом придается семинарским и практическим занятиям, на которых закрепляются навыки педагогического общения. В ходе таких занятий используется моделирование педагогических ситуаций и последующее их обсуждение (развитие умений целенаправленно организовывать общение, продумывать его схему, формулировать вопросы); игровые упражнения, проигрывание пластических этюдов (развитие умений «открывать» человека на общение, «читать» человека, снимать барьеры в общении); психолого-педагогические тренинги (отработка навыков взаимодействия, положительного подкрепления в общении, эмпатического слушания, авансирования деятельности ребенка).

Развитие навыков свободной монологической и диалогической устной речи тесно связано с умениями изменять речь в зависимости от изменения ситуации, импровизировать. На занятиях, посвященных формированию данных умений и навыков, существенное подспорье — знания студентов

из области психологии, в частности, психологическое различие действия и операции («действие независимо от конкретных условий, в которых протекает деятельность, в то время как система операций, образующих это действие, варьируется в зависимости от изменения этих условий» [7, с. 29]), а также определение факторов, влияющих на выбор тех или иных операций внутри речевого действия, то есть, во-первых, факторов, обуславливающих речевой замысел, и во-вторых, факторов, обуславливающих реализацию этого замысла [7, с. 29–35].

В процессе работы над формированием у студентов навыков свободной монологической и диалогической речи основное внимание сосредоточено не только на изучении, запоминании и последующем воспроизведении учебного материала, но и на формировании позитивных ценностных установок как в отношении процесса овладения будущими учителями речекультурными знаниями, умениями и навыками, так и в отношении развития и совершенствования их профессионально-речевой культуры.

Для определения результатов формирования у будущих учителей техник речевой коммуникации использовались методы анализа продуктов устной и письменной речемыслительной деятельности студентов. Так, например, использование метода анализа письменных учебно-научных работ студентов позволило выявить большую структурированность работ, осознанное выделение основных частей, более логичное построение плана. Письменная речь, как отмечалось раньше, наиболее произвольна и предполагает «не просто выбор и приспособление, а последовательный сознательный перебор и сознательную оценку речевых средств, возможных не только в данной «точке» высказывания, но уже пройденных, возвращаясь к ним, что в устной речи невозможно» [8, с. 254]. Анализ также показал, что студенты стали обращать внимание на такие важные характеристики письменной речи, как подбор языковых средств в соответствии с требованиями стиля, правила цитирования, корректность использования терминов.

Применение методов анализа письменных работ и анализа устной монологической и диалогической речи студентов показало также увеличение объема активного терминологического запаса и более осознанное употребление педагогических, лингвистических терминов и терминологических сочетаний.

Осознание необходимости определять цель речевой деятельности и в соответствии с ней составлять план и моделировать предстоящее общение повлияло на то, что студенты стали более осознанно и активно использовать имеющийся объем профессионально-педагогических знаний.

Использование показателей оценки речекультурной деятельности позволило определить действенность предложенной технологии в отношении формирования культуры устной речи. В процессе проведения деловых игр, выполнения студентами творческих заданий, решения педагогических задач был отмечен более высокий и осознанный уровень владения технологиями



педагогического общения, публичных выступлений и создания письменных, (в том числе научных текстов). Это отразилось, в частности, в умениях использовать различные языковые средства в соответствии с речевой ситуацией и адресатом, подбирать соответствующие ситуации способы убеждения, формулировать вопросы по теме беседы или выступления, а также в осознанном использовании речевой системы научного стиля.

В целом, нами отмечен осознанный подход студентов к оценке своих речекультурных знаний, умений и навыков и их места в профессиональной деятельности учителя начальных классов (об этом заявили более 80% студентов из числа опрошенных), что является показателем формирования чувства ответственности за свое речевое поведение.

### Библиографический список

1. **Бондаревская, Е. В.** Введение в педагогическую культуру [Текст] / Е. В. Бондаревская. – М., 1998.
2. **Климкина, Е. В.** Формирование профессионально-речевой культуры социального педагога в процессе обучения в вузе: Автореф. дис... канд.пед.наук / Е. В. Климкина. – М., 2001. – 22 с.
3. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. – 1977.
4. **Михальская, А. К.** Основы риторики: Мысль и слово. 10–11 классы [Текст] / А. К. Михальская. – М. 1998. – 415 с.
5. **Мурашов, А. А.** Речевое мастерство учителя: педагогическая риторика [Текст] / А. А. Мурашов. – М., 1999. – 324 с.
6. **Мухамедханова, Д. Г.** Развитие профессионально-речевой культуры учителя [Текст] / Д. Г. Мухамедханова. – Л., 1990. – 37 с.
7. Основы теории речевой деятельности / Под ред. А. А. Леонтьева. – М., 1974. – 367 с.
8. Познание и общение: Сб. статей / Отв. ред. Б. Ф. Ломов. – М., 1988. – 208 с.



## РАЗДЕЛ IV

### ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

---

УДК 378:316.454.5

*В. И. Наролина*

#### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

Происходящие в мире бурные процессы глобализации и интернализации детерминируют актуальность проблемы улучшения качества подготовки российского специалиста, обеспечения его конкурентоспособности на мировых рынках труда. Современный специалист должен быть способен перманентно совершенствовать свой профессиональный уровень в стремительно меняющихся условиях труда, осуществлять самостоятельную работу в течение всей жизни по повышению своего профессионального, социально-культурного уровня и развитию способности использования иностранных языков как средства осуществления продуктивной профессиональной деятельности и межкультурного общения.

Ведущие отечественные специалисты, разрабатывающие новую парадигму высшего профессионального образования, считают, что главной целью подготовки специалиста любого профиля является формирование социально-профессиональной компетентности как интегративной способности личности, реализующейся через многочисленные и разнообразные компетенции и обеспечивающая специалисту возможности продуктивной работы в условиях эффективного социального взаимодействия в родной стране и в других странах [1; 2; 4; 8; 9; 15; 16; 18; 19].

В структуре социально-профессиональной компетентности специалиста компетентность в общении (устном/ письменном, деловом/ личном, непосредственном/ опосредованном, русскоязычном/ иноязычном, интракультурном/ интеркультурном и т.д.) играет особо важную роль в современных условиях и обеспечивает ему не только возможность бесконфликтного профессионального межличностного общения, но также опыт и готовность взаимодействия с представителями других культур, тем самым, способствуя социальной мобильности специалистов внутри своей страны и в зарубежных странах.

*Способность и готовность личности осуществлять эффективное межкультурное профессионально-деловое и социально-культурное общение, преодолевать барьеры неполного или смутного понимания речи, актов вербального или невербального поведения представителей других культур*

*даже при недостаточно высоком уровне владения иностранным языком или языком межкультурного общения и при этом достигать взаимопонимания и поставленных коммуникативных целей обусловлена особой компетентностью, которая названа нами межкультурной коммуникативной компетентностью (МКК) (Далее в тексте статьи нами будет использоваться аббревиатура МКК для обозначения сформулированного понятия).* По нашему мнению, МКК должна формироваться планомерно в процессе обучения будущего специалиста иностранным языкам в вузе и совершенствоваться в постдипломном периоде, когда перед специалистом возникает необходимость интенсивного участия в межкультурном общении, что обусловлено реалиями происходящих в мире перемен и возникновением инновационных обществ, основанных на мобильности и интеграции людей, знаний и технологий в условиях культурного многообразия и мультилингвизма.

Именно поэтому современные системы образования должны стимулировать будущих специалистов к изучению иностранных языков и развитию умений межкультурного общения. Однако до сих пор установка на изучение иностранного языка в вузах нефилологического профиля ограничивается задачами формирования у будущих специалистов умений изучающего, просмотрового, ознакомительного и поискового видов чтения с последующим переводом фрагментов информации с иностранного на русский язык. Приходится признать, что, несмотря на стремительные темпы вхождения России в европейское и мировое экономическое, научное и образовательное пространство, система обучения иностранным языкам в доминирующем количестве высших профессиональных учебных заведений России оказалась не готовой к решению новых задач даже при наличии высококвалифицированных специалистов по методике преподавания иностранных языков, при обязательности изучения иностранного языка как предмета, при огромном количестве учебных материалов социокультурного характера как отечественных, так и зарубежных авторов. Неотложной необходимостью работы кафедр иностранных языков высших профессиональных учебных заведений должен быть поиск наиболее оптимальных путей обучения будущих специалистов иностранным языкам и их подготовки к участию в межкультурной коммуникации профессионально-делового и социокультурного характера.

В настоящей работе рассматривается комплекс педагогических условий, которые способствуют эффективному формированию способности и готовности специалиста к межкультурной коммуникации, уважительного отношения к духовным и материальным ценностям других стран и народов, что обозначено в «Базовой программе курса иностранного языка для вузов неязыковых специальностей» в качестве основной цели обучения иностранному языку [13].

*Целенаправленность* является основополагающим педагогическим принципом, определяющим конечный результат обучения. Если основной целью обучения иностранному языку в высших профессиональных учебных заведениях в настоящее время является подготовка студента и специалиста к участию в межкультурной коммуникации, то это означает, что в них должна быть сформирована *интегративная способность* — *межкультурная коммуникативная компетентность (МКК)*, состоящая из *межкультурной, лингвистической, дискурсивной, социолингвистической, социокультурной и стратегической (прагматической) компетенций, реализующихся через усвоенные способы или алгоритмы речевых действий в реальных условиях межкультурного профессионально-делового и личного характера*. Поэтому в современных условиях «образовательная цель предполагает изучение иностранного языка не как лингвистической системы, а как средства межкультурного общения и инструмента познания культуры определенной национальной общности, в том числе лингвокультуры. Приобщение к элементам этой культуры рассматривается как обязательное условие успешных непосредственных и опосредованных речевых профессиональных и личных контактов с представителями данной культуры» [13, с.11–12], что способствует расширению кругозора студента и специалиста, повышению уровня его общей культуры и образованности, а также совершенствованию культуры мышления, общения и речи. МКК является психологическим новообразованием и проектируемой способностью, которая формируется в процессе обучения иностранным языкам специалистов с целью их подготовки к участию в межкультурном профессионально-деловом и социокультурном общении. Она обеспечивает возможности понимания поведения собеседника благодаря знанию универсальных правил, категорий и этикетных норм, характерных для межкультурной коммуникации.

Процесс формирования МКК способствует *личностному развитию обучающегося*, что является самым важным педагогическим условием и результатом. Психолого-педагогическое развитие трактуется Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, Д. В. Элькониным как прогрессивное качественное изменение личности, в ходе которого формируются новообразования или изменения психического и социального характера, определяющие отношение личности к среде, ее внутреннюю и внешнюю жизнь. Для построения технологий развивающего обучения особое значение приобретает выдвинутое Л. С. Выготским положение о двух уровнях развития человека: уровне актуального развития и уровне, определяющем зону его ближайшего развития [5]. По Л. С. Выготскому обучение, опережая развитие, стимулирует его и в то же самое время, опираясь на уровень актуального развития личности, обучение должно ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день. Концепция развития личности, разрабатываемая в отечественной психологии на основании исследований Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева,

Б. Г. Ананьева, А. В. Петровского и др. предполагает, что развитие является непрерывным процессом, самодвижением, характеризующимся непрестанным возникновением и образованием нового в сознании человека, не бывшего на ранних ступенях [5]. Определяющую роль, которую может играть обучение в развитии личности, подчеркивают и зарубежные психологи: «Преподавание может стать даже ведущим фактором этого развития, предоставляя ученику заманчивые и вполне осуществимые возможности форсировать своё развитие» [3, с. 364].

Моделирование технологии формирования МКК на основе *принципа «опережающего обучения»* предполагает создание особых педагогических условий, благодаря которым развитие личности обучающегося осуществляется планомерно и синхронно по следующим направлениям через:

- включение обучающегося в многообразные социальные ситуации;
- формирование механизмов саморегуляции, рефлексии, самооценки и самоидентификации;
- разрешение проблемных ситуаций, преодоление затруднений, «открытие» субъективного нового и формулирование новых проблем, адресуемых себе и другому человеку;
- изучение текстов, аудио-, видеоматериалов повышенного уровня сложности, стимулирующих речемыслительную активность и восполняющих пробелы в знаниях и представлениях которыми располагает обучающийся.

Реализация *дифференцированного и индивидуального подходов* является не менее важным педагогическим условием, способствующим развитию личности, поскольку учет личностных потребностей, предпочтений, интересов и индивидуальных психологических особенностей, уровня владения иностранным языком имеет прямое отношение к мотивационной сфере обучающегося, удовлетворению познавательной потребности и её поддержке. Хотя в условиях обучения иностранному языку большого количества студентов высшей профессиональной школы одним преподавателем существуют достаточно большие трудности для создания педагогических условий, способствующих индивидуальному развитию каждого из них, тем не менее, можно определить основные пути реализации индивидуального подхода в процессе формирования МКК студента и специалиста. Целесообразно:

- предлагать на выбор элективные курсы, к примеру, по следующим программам: «Факторы, обуславливающие разнообразие культур в мире»; «Историческое развитие государств и многообразие языков в мире»; «Межкультурная коммуникативная компетентность студента медицинского вуза»; «Социолингвистический компонент межкультурной коммуникации»; «Образ жизни и поведения людей, принадлежащих к разным культурам»; «Культура межнационального общения как социально-педагогическое явление» и т. д.;

– предлагать на выбор темы для проектных, курсовых работ и научных исследований, расширяющих знания и представления обучающихся о поликультурном мире;

– ориентировать обучающихся на постоянный самостоятельный поиск информации, расширяющей межкультурные знания и восполняющей «лакуны» (пробелы) в индивидуальном сознании, препятствующие пониманию особенностей изучаемой культуры, её проявлений в образе поведения и речи носителей.

– вовлекать обучающихся в ситуации межкультурного общения разного уровня сложности с носителями других культур на основе выполнения познавательно-коммуникативных заданий профессионально-ориентированного и социально-культурного характера;

Формирование МКК должно осуществляться в условиях реального и активного межкультурного взаимодействия или в условиях, имитирующих его. Тезис о том, что научиться общению можно только в условиях общения (А. А. Леонтьев) также справедлив и применительно к приобретению умений межкультурного общения, которые формируются в условиях непосредственного и опосредованного взаимодействия с носителями разных культур [20, с. 131]. Условия для межкультурного общения студентов и специалистов в настоящее время имеются практически во всех высших профессиональных учебных заведениях, где обучаются иностранные студенты, также заинтересованные в расширении своих представлений о социокультурной картине России. Актуальной задачей преподавателей иностранных языков является неотложная необходимость использовать благоприятные условия для организации межкультурного общения, взаимно обогащающего российских и иностранных студентов и специалистов.

*Активные методы обучения иностранному языку* позволяют решать эту задачу во время аудиторных занятий, когда российские и иностранные студенты вовлекаются в ролевые игры и, таким образом, участвуют в интерактивном общении, обсуждая проблемы межкультурного характера и овладевая компетенциями, составляющими МКК. Во внеаудиторное время формирование указанной компетентности целесообразно осуществлять на основе просмотра и обсуждения видеоматериалов и программ, ролевого моделирования ситуаций, характерных для межкультурного общения, а также вовлечения студентов в музыкально-художественные композиции, организацию тематических вечеров, посвящённых особенностям той или иной культуры.

*Принцип активности* выступает как обязательное педагогическое условие, стимулирующее напряжённую работу механизмов внимания, памяти, мышления и других познавательных функций, участвующих в речемыслительной деятельности личности в условиях межкультурного общения. При этом умственная и речевая активности являются главным педагогическим условием на разных этапах подготовки к межкультурному общению.

На первом этапе активность обеспечивается стимулирующим характером материалов для изучения, содержащих обилие неизвестной для обучающегося информации, познавательно-коммуникативными заданиями, создающими разный уровень проблемности и стимулирующими, таким образом, эмоциональную и речевую активность, что способствует формированию прочных и гибких умений, составляющих МКК, реализующуюся в межкультурном общении.

На втором этапе, который предполагает «погружение» обучающегося в ситуации реального межкультурного общения, речемыслительная активность стимулируется, во-первых, поставленной проблемой как центром коммуникативной ситуации для межкультурного общения и, во-вторых, его условиями, которые вызывают многочисленные затруднения социокультурного, межкультурного, лингвистического, социолингвистического, дискурсивного и прагматического характера, требующие преодоления для того, чтобы межкультурное общение развивалось. Каждый участник межкультурного общения старается максимально использовать свои коммуникативные ресурсы, проявляя коммуникативную находчивость, изобретательность и гибкость, чтобы не заблокировать процесс общения.

Подчёркивая особую значимость *принципа коммуникативной активности*, заметим, что он берёт своё начало из поисковой познавательной активности личности, которая стремится познать новое и неизвестное и в процессе осуществляемой познавательной деятельности вступает в общение с представителями своего и иного культурного сообщества.

Возвращаясь к рассмотрению первого этапа формирования МКК или этапу, условно названному нами термином «инкультурация», подразумевающим процесс формирования межкультурных умений в процессе обучения, обратим особое внимание на соблюдение *педагогического условия доступности* материалов для изучения и заданий для выполнения. В то же самое время они должны быть повышенной сложности, чтобы стимулировать поисковую познавательную активность и продуктивный речемыслительный процесс, что в итоге ведёт за собой развитие обучающегося [12]. Нарастание трудностей в содержании иноязычных материалов и умений, составляющих компетенции межкультурного общения, должно носить характер постепенного и последовательного усложнения на протяжении всего периода формирования межкультурной коммуникативной компетентности студента и специалиста.

Соблюдение *педагогического принципа систематичности и последовательности* обеспечивает формирование всех компонентов межкультурной коммуникативной компетентности: лингвистического, дискурсивного, социолингвистического, социокультурного, межкультурного и стратегического (прагматического) в единстве и в то же самое время в определённой последовательности. Лингвистический аспект речи, как известно, обеспе-



чивает её лексическую адекватность и грамматическую корректность, что влияет на правильность формулируемых мыслей, а также на процесс и результат понимания воспринимаемой от собеседника информации [22].

*Дискурсивный компонент коммуникативной компетенции* включает умения построения и интерпретации смысла высказывания как единицы речи и общения, состоящей более чем из одного предложения, объединенных общим смыслом и внутритекстовыми связями, что позволяет говорящему передавать свои идеи и чувства, а лицу, воспринимающему сообщение, понимать его [17; 21].

*Социолингвистическая компетенция* – это способность личности воспринимать полиязыковой мир, уметь использовать социолингвистические знания и средства, такие как «языковое переключение» и «язык-посредник», «стандартный и не стандартный варианты языка» для достижения понимания в общении, опираясь на такие понятия как «диалект», «акцент», «диалектный континуум», «смещение диалектов» и т. д. при восприятии социолингвистической картины мира на основе понимания роли языка в развитии общества и общечеловеческих взаимоотношений, и при этом не пренебрегать такими важными категориями как «этничность», «нация», «социальный класс», «социальная дистанция» [23].

*Социокультурная компетенция* позволяет представителям разных культур понимать и учитывать социокультурные факторы и ценности (духовные и нравственные), искусство, традиции, обычаи, характерологические особенности друг друга и уважительно относиться к ним в процессе общения [15]. Социокультурная компетенция, формирующаяся в процессе овладения личностью иностранным языком, является непрямым положительным побочным продуктом этого процесса, который может быть назван «аккультурацией» или изучением другой культуры, в процессе и в результате которого формируется вторичная культурная идентичность [21].

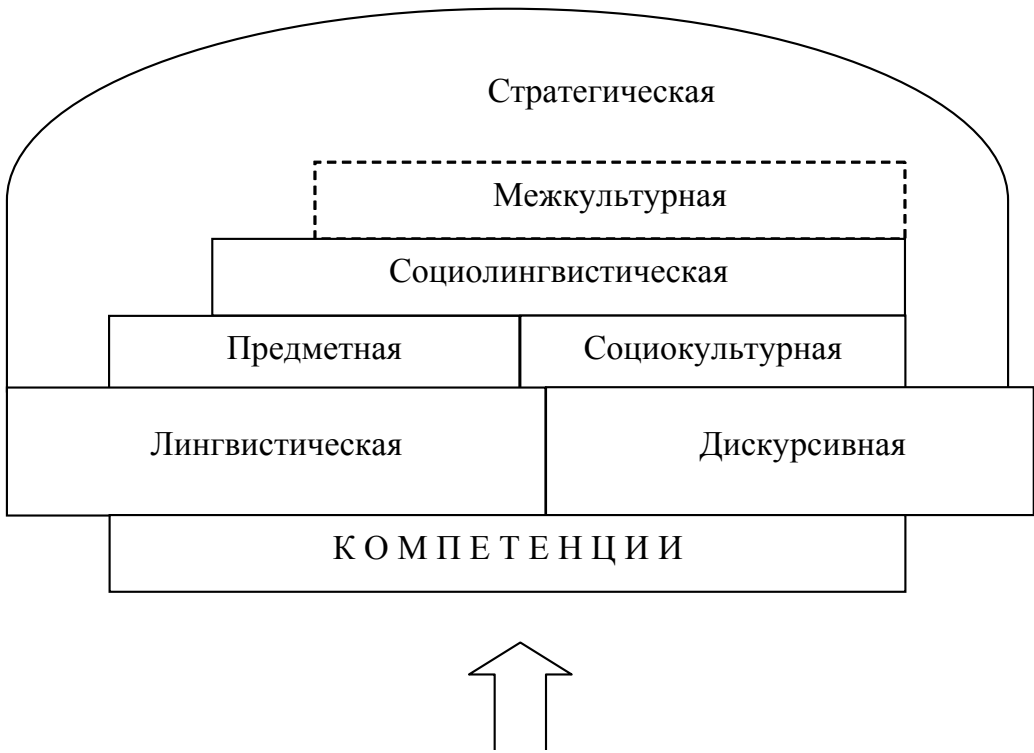
*Стратегическая (прагматическая) компетенция* реализуется через использование различных приёмов, стратегий и тактик вербального и невербального общения, использующихся для достижения взаимопонимания в конкретной коммуникативной ситуации. Соблюдение социокультурных норм, правил и принципов способствует развитию кооперативного общения, когда каждый коммуникант вносит свой вклад для достижения поставленных целей [17]. При этом D. Douglas и другие зарубежные исследователи выделяют метакогнитивные и коммуникативные стратегии, составляющие иерархию, в которой первые являются стратегиями более высокого уровня по сравнению со вторыми. Метакогнитивные стратегии обеспечивают неречевое поведение и действия, в то время как коммуникативные стратегии используются говорящим для передачи смыслов при столкновении с языковыми или речевыми трудностями [22].

*Межкультурная компетенция* состоит из системы знаний о явлении мультикультурализма в современных обществах и национальных политиках, направленных на избавление людей от устаревших этноцентристских взглядов и замены их на новые этнорелятивистские, более соответствующие реалиям единого мира [6]. Межкультурная компетенция проявляется в способности человека позитивно относиться к представителям различных этнокультурных групп и в готовности к межкультурному пониманию и диалогу, взаимному приспособлению и включению в интеграционные процессы с различными культурными группами в рамках одного общества. «Только обладающий позитивной этнокультурной идентичностью человек способен к этнической толерантности, к жизни в современном, все более глобализированном мире» [6]. Изучение иностранных языков признается одним из путей и способов воспитания межкультурной компетенции. Под компетенцией мы понимаем вслед за И. А. Зимней «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений)», которые выявляются в компетентностях человека [9, с. 8].

Указанные компоненты МКК составляют её как целостное психологическое новообразование, входящее в свою очередь в состав другого ещё более крупного новообразования, формирующегося в процессе подготовки специалиста и выступающего как «целостное социально-профессиональное качество, позволяющее ему успешно выполнять производственные задачи, взаимодействовать с другими людьми. Это качество может быть определено как целостная социально-профессиональная компетентность человека» [9, с. 8].

Ниже на рисунке показано, что в структуре межкультурной коммуникативной компетентности, входящей в единую социально-профессиональную компетентность специалиста, стратегическая (прагматическая) компетенция представляет собой сформированный способ достигать взаимопонимания и успеха в межкультурном общении на основе правильного выбора стратегий, приёмов и тактик, а также знания социолингвистических и социокультурных правил общения и их активного использования в реальных условиях межкультурного взаимодействия.

Рисунок показывает также то, что межкультурная компетенция регулирует адекватность использования личностью стратегических, социолингвистических социокультурных и лингвистических средств в межкультурном взаимодействии, делая его позитивным и конструктивным.



**Межкультурная коммуникативная компетентность**  
как компонент целостной социально-профессиональной  
компетентности человека

#### **Межкультурная коммуникационная компетентность**

Педагогический *принцип системности* обеспечивает формирование МКК как психологического новообразования сложного порядка, состоящего из элементов, входящих в него, без формирования которых не образуется и тем более не функционирует сложная система. Формирование каждой отдельной компетенции, входящей в сложную систему – МКК осуществляется в неразрывной связи с другими. Так, формирование базовых компетенций, таких как лингвистическая и дискурсивная осуществляется в тесной взаимосвязи в процессе формирования предметной, социокультурной, межкультурной и стратегической компетенций. Накопление обучающимися вокабуляра по специальности и социокультурному аспекту происходит на основе чтения текстов, просмотра видеопрограмм и усвоения информации из других источников. Обсуждение проблем в диалогическом и полилогическом взаимодействии регламентировано условиями межкультурного общения и предполагает соблюдение правил, норм и этикета, которые приемлемы и допустимы в этих условиях. От участников общения требуется использование приёмов, стратегий и тактик, которые не нарушают и не блокируют

процесс общения, а лишь способствуют его развитию и достижению участниками общения поставленных коммуниктивных целей.

Следует обратить особое внимание на реализацию *междисциплинарного подхода*, который вместе с *принципом системности* позволяет формировать в сознании обучающегося целостное восприятие предметов и явлений окружающего мира. Представители целостной педагогики, преследующей цель личностного развития обучающегося за счёт связи образовательного процесса со всей культурной жизнью человечества, с целокупностью культуры, утверждают, что «основным процессом в жизни человека надо признать не физическую и психическую стороны в нём, а духовную, которая глубже разделения физического и психического мира и которая носит залог целостности» [7]. Профессиональное обучение в высших учебных заведениях в том виде, в котором оно существовало до настоящего времени, было оторвано от целокупности культуры и поэтому сковывало личность и не обогащало её. Именно по этой причине возникла необходимость *гуманизации и гуманитаризации* среднего и высшего профессионального образования с целью обогащения будущих специалистов в культурологическом и духовном планах.

*Междисциплинарность* в обучении иностранному языку всегда имела место в неязыковых вузах, однако, она носила узко-профильный характер и способствовала углублению профессиональных знаний обучающихся, формированию представлений об особенностях избранной профессии в зарубежных странах на основании чтения и перевода иноязычных источников информации. Это хотя и открывало перед ними окно в информационный мир, однако, ограничивалось рамками избранной профессии и поэтому, и в настоящее время иностранный язык рассматривается многими преподавателями и обучающимися лишь как средство, углубляющее профессиональные знания, а не как средство межкультурного общения.

*Компетентностный подход* к обучению иностранным языкам в вузах неязыкового профиля *позволяет развить идею междисциплинарности* на другом смысловом уровне и, расширив рамки узко-профессионального подхода, сформировать в специалистах не только предметную компетенцию, что собственно является задачей профильных кафедр, но и межкультурную, социолингвистическую, социокультурную и стратегическую компетенции параллельно с формированием лингвистической и дискурсивной компетенций. Овладение иностранным языком как средством межкультурного общения предполагает овладение обучающимися основными понятиями таких наук как межкультурная коммуникация, социолингвистика, международное деловое общение, лингвострановедение, прагматика речевого общения и т. д. помимо собственно лингвистических наук, таких как фонология, морфология, лексикология, семантика, теория и практика перевода, психолингвистика текста (дискурса) и т. д.

Комплексная программа формирования МКК может быть реализована только за счет *интенсификации* учебного процесса, которая обеспечивает максимальный объём усвоения учебного материала, а также формирование компетенций в минимальные сроки. Педагогическими условиями, способствующими интенсификации учебного процесса, являются: модульная организация учебного процесса, проблемно-диалогический метод, приемы интенсивного метода и другие современные методы обучения, коллективные формы работы, компьютерные программы и Интернет ресурсы. Принцип интенсификации предполагает опору на метод активизации резервных возможностей личности обучающегося как активного участника педагогического процесса, творчески овладевающего иностранным языком как реальным средством общения [10]. Для процесса формирования МКК специалиста возможности этого метода даже в модифицированной форме обеспечивают во-первых, непрерывное становление и совершенствование речевых умений, составляющих компетенции, во-вторых, максимально возможную включённость в иноязычную речевую деятельность и устранение психологического барьера, мешающего этой включённости, в-третьих, систематическую стимуляцию чувства удовлетворённости достигнутыми успехами в освоении иностранного языка как средства общения и в-четвёртых, создание атмосферы непринуждённого, свободного, заинтересованного общения в условиях совершения мотивированных, целенаправленных, ситуативно обусловленных, эмоционально насыщенных и личностно переживаемых речевых действий. Указанные педагогические условия интенсификации процесса обучения иностранным языкам в высшей профессиональной школе при подготовке специалистов к участию в межкультурной коммуникации позволяют преодолеть разочарование результатами процесса обучения, которые достигаются на основе традиционного подхода, не соответствующих, во всех своих основных параметрах, вышеперечисленным преимуществам. Активная речевая деятельность обучающихся представлена обычно в недостаточном объёме и вялом темпе, диалогические и коллективные формы работы игнорируются, реальные стимулы к общению и высказыванию неэффективны из-за их ненатурального характера. Как следствие иностранный язык не становится для обучающихся средством общения, а сохраняет на протяжении всего курса несвойственный ему статус предмета изучения, теряет свою значимость не только как средство общения, но и как средство воспитания, образования и развития, в чем, собственно должна состоять его незаменимая ценность. Не только опущенным, но и вовсе не затронутым остается в обучении аспект «язык и культура» — мощнейший фактор межкультурного образования. Проведенный нами нелицеприятный анализ картины процесса обучения иностранному языку на основе традиционного метода, показывает необходимость решительного изменения положения в вузах неязыкового профиля и поиска технологий, способствующих интенсификации подготовки специалиста к межкультурному общению.

С целью формирования МКК специалиста была разработана и внедрена в практику обучения инновационная развивающая познавательнo-коммуникативная технология, апробированная в экспериментальном обучении иностранному языку студентов лечебного, фармацевтического, биотехнологического факультетов, а также факультетов высшего сестринского образования, социальной работы, экономистов здравоохранения, научных работников Курского государственного медицинского университета в 2002–2006 гг.

Формирование интегративной способности – МКК как составной части социально-профессиональной компетентности специалиста осуществляется на основе проблемно-диалогического метода, который признан как метод, развивающий личность, поскольку обучение, построенное на его основе, развивает творческое мышление и способность решать поставленные проблемы, а также формулировать проблемы другому человеку, требующие решения и обсуждения [11; 12].

Проблемно-диалогический метод в сочетании с приемами метода активизации резервных возможностей обучающегося позволяет создать условия, имитирующие реальное межкультурное общение. Выполняя коммуникативные задания разного уровня проблемности обучающиеся должны осуществлять правильный выбор лексико-грамматических и стилистических средств для адекватного выражения собственных мыслей и понимания речи собеседника, использовать социолингвистические приёмы и техники, социокультурные и культурологические знания, осуществлять кросскультурный анализ, понимать и уважать культурные реалии, носителем которых является партнёр по общению. Общение с реальным или воображаемым представителем другой культуры требует умений использования различных стратегий и тактик, обеспечивающих бесконфликтность и взаимопонимание, что особенно важно в решении профессионально-деловых проблем.

Развивающая познавательнo-коммуникативная технология основана на стимулировании познавательной и коммуникативной активности обучающихся посредством предъявления им нового, повышенной трудности, иноязычного материала в виде печатных текстов, аудио- и видео- материалов для восприятия, понимания, интерпретации и обсуждения. Обучающие материалы содержат информацию на изучаемом иностранном языке, расширяющую представления о культурном и языковом многообразии, существующем в современном мире.

После изучения текстовых материалов, прослушивания аудиogramм, или просмотра видео-сюжетов, обучающимся предлагается проанализировать содержащиеся в них факты о культурных универсалиях или различиях. Они должны сформулировать проблемы, которые позже предложат для обсуждения партнерам по общению, исполняющим роли представителей других культур в процессе выполнения коммуникативных заданий



Развивающая познавательная-коммуникативная технология имитирует процессы «инкультурации» и «аккультурации» специалиста в процессе его обучения иностранным языкам, предполагающего подготовку к участию в межкультурном общении.

Известно, что термин «инкультурация» используется в теории межкультурной коммуникации для обозначения «...процесса освоения индивидом присущих его культуре миропонимания и поведения, в результате чего формируется его когнитивное, эмоциональное и поведенческое сходство с представителями данной культуры и отличие от представителей других культур». И далее, что имеет особое значение: «Конечным результатом процесса инкультурации является культурная компетентность человека в языке, ценностях, традициях, обычаях своего культурного окружения» [14, с. 30]. А. П. Садохин указывает, что вторичная стадия инкультурации осуществляется на этапе, когда взрослые люди получают профессиональную подготовку в средних и высших учебных заведениях, когда происходит освоение новых идей и открытий, заимствованных из других культур, расширение круга социальных контактов, включая межкультурное общение, приобретение социокультурного опыта. Это означает, что вторичная стадия инкультурации является благоприятным временем для формирования межкультурной коммуникативной компетентности. «Аккультурация» представляет собой «...процесс и результат взаимного влияния разных культур, в процессе которого их носители перенимают нормы, ценности и традиции друг у друга» [14, с. 115]. В результате успешной аккультурации формируется позитивная этническая идентичность и толерантностью, что и свидетельствует о психологическом развитии личности. Поскольку в основе аккультурации лежит коммуникативный процесс, то овладение культурными знаниями и навыками поведения через общение формирует МКК как способность адекватно воспринимать другую культуру на рациональном, аффективном и социальном уровнях и подстраивать свои процессы под те, которыми пользуются носители других культур. Имитация процессов «инкультурации» и «аккультурации» в технологии формирования МКК позволяет придать естественный характер всему ходу обучения иностранному языку как средству межкультурного общения и культурного обогащения специалиста.

Формирование межкультурной коммуникативной компетентности специалиста высшего профессионального учебного заведения в обозначенных педагогических условиях может осуществляться лишь таким преподавателем иностранного языка, профессиональная компетентность которого реализуется через высокоразвитые межкультурные, коммуникативные, организаторские, гностические, педагогические, психологические, филологические и социальные умения. Поэтому *профессиональная компетентность преподавателя является основополагающим педагогическим условием, детерминирующим создание всех остальных для повышения качества подго-*

товки специалиста через посредство новой модели обучения иностранному языку как средству межкультурного общения.

### Библиографический список

1. **Байденко, В. И.** Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) [Текст] / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – №11. – С. 3–13.
2. **Болотов, В. А., Сериков, В. В.** Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
3. **Брунер, Дж.** Психология познания [Текст] / Дж. Брунер. – М., 1977. – 364 с.
4. **Вербицкий, А. А.** Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: Монография [Текст]/А. А. Вербицкий. – М.: Министерство образования, 1999. – 76 с.
5. **Выготский, Л. С.** Детская психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Собрание сочинений в 6-ти т. Т. 4, 1984. – 248 с.
6. **Грушевицкая, Т. Г., Попков, В. Д., Садохин, А. П.** Основы межкультурной коммуникации [Текст] / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин. – М.: Юнити, 2003. – 352 с.
7. **Зеньковский, В. В.** Педагогика [Текст] / В. В. Зеньковский. – М.: Православный Свято-Тихоновский Ин-т, 1996. – 153 с.
8. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 5. – С. 34–41.
9. **Зимняя, И. А.** Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня . – 2005. – № 11. – С.1–15.
10. **Китайгородская, Г. А.** Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам [Текст]/Г. А. Китайгородская. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1986. – 176 с.
11. **Ковалевская, Е. В.** Проблемное обучение: подход, метод, тип, система (на материале обучения иностранным языкам) [Текст] / Е. В. Ковалевская. – М.: «МНПИ», 2000. – 245 с.
12. **Матюшкин, А. М.** Мышление. Обучение. Творчество [Текст] / А. М. Матюшкин. – Москва-Воронеж, 2003. – 719 с.
13. Программно-методическое обеспечение системы разноуровневой подготовки по иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Вып. 526. – М., 2006. – С. 10–23.
14. **Садохин, А. П.** Теория и практика межкультурной коммуникации [Текст] / А. П. Садохин. – М.: «Юнити», 2004. – 271 с.
15. **Сафонова, В. В.** Социокультурный подход к обучению иностранным языкам [Текст] / В. В. Сафонова. – М.: Высшая школа, 1991 – 305 с.

16. **Татур, Ю. Г.** Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста [Текст] / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
17. **Формановская, Н. И.** Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход [Текст] / Н. И. Формановская. – М.: Рус. яз., 2002. – 216 с.
18. **Фролов, Ю. В., Махотин, Д. А.** Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов [Текст] / Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34–41.
19. **Шадриков, В. Д.** Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004 – № 8. – С. 26–31.
20. **Щукин, А. Н.** Методика обучения иностранным языкам [Текст] / А. Н. Щукин. – М.: УРАО, 2002. – 288 с.
21. **Brown, D. H.** Principles of Language Learning and Teaching. / D. H. Brown – San Francisco State University Copyright by Addison Wesley Longman, Inc., 2000. – 352 p.
22. **Douglas, D.** Assessing Language for Specific Purposes / D. Douglas. – Cambridge University Press, 2000. – 311 p.
23. **Trudgill, P.** Sociolinguistics: an introduction to language and society. / P. Trudgill – London: 4th ed. Penguin Books, 2000. – 222 p.

*УДК 371: 048*

*Н. И. Давыдова*

## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНОЙ СЕМЬИ КАК ФОРМА КОМПЛЕКСНОЙ РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

Современное состояние семьи как системы, которая тысячами нитей связана с обществом, требует внимания социального педагога. Семья является как мощным фактором развития и эмоционально-психологической поддержки личности, так и источником возможной психической травмы человека и связанными с ней разнообразными личностными расстройствами: невротами, психозами, психосоматическими заболеваниями, отклонениями в поведении. Как правило, эти проблемы выявляются уже в самом начале обучения ребенка в школе, и педагоги связывают это с определенным типом семейного неблагополучия. До настоящего времени в отечественной литературе нет четкого определения неблагополучия семьи. В Федеральном законе № 120 от 24.06.1999г «Об основах системы мер профилактики безнадзорности и правонарушений» неблагополучной рассматривается семья, находящаяся в социально опас-

ном положении, где «родители или законные представители несовершеннолетних не исполняют своих обязанностей по их воспитанию, обучению и (или) содержанию и (или) отрицательно влияют на их поведение либо жестоко обращаются с ними». В других источниках неблагополучная семья определяется, как имеющая «нарушения во внутрисемейных отношениях и дефекты воспитания детей». Дефекты воспитания, отношение к ребенку – являются первейшим и главным показателем неблагополучия семьи. Чтобы были благополучными дети, должны быть благополучными их родители [2, с. 111]

Изучение данного аспекта деятельности социальной педагогики является актуальным и практически значимым, так как оно позволит выработать определенную стратегию поведения при осуществлении профилактической деятельности, а также сделать профилактическую работу более эффективной. Поэтому говорить о ребенке в неблагополучной семье – значит говорить о том, какие бывают неблагополучные семьи, как отражается семейное неблагополучие на ребенке, склонному к обостренному реагированию на всевозможные неблагоприятные факторы, и что должны предпринимать педагоги, чтобы помочь ребенку, – ведь он не виноват, что живет в неблагополучных условиях [2, с. 8]

*Оrientировочно выделяют три группы неблагополучных семей:*

- семья с безответственным отношением к воспитанию детей, где положение осложняется аморальным поведением и образом жизни родителей.
- семья с низкой педагогической культурой родителей, которые допускают ошибки в выборе средств, методов и форм работы с детьми. Родители не могут установить правильный стиль и тон взаимоотношений с детьми.
- семья, в которой дети безнадзорны по разным причинам: развод, разлад в семье, занятость родителей.

В каждой группе есть несколько типов семей, которые можно разделить по результатам воспитания. Как показывает опыт работы, в школах много детей из неблагополучных семей следующих типов:

- одинокосемья, где вырастает балованный ребенок или несамостоятельный с неумеренными потребностями, безынициативный, закомплексованный от избытка родительской любви; многодетная семья с низким социальным контролем родителей, при котором дети педагогически запущены и имеют многочисленные формы отклоняющегося поведения;
- семья с низким материальным достатком, в результате чего дети лишены возможностей удовлетворения материальных и духовных потребностей; неполная семья, где дети не получают адекватного представления о половых и супружеских ролях; семья с повышенной конфликтностью, порождающая комплекс неполноценности, повышенную тревожность ребенка, провоцирующие его побег из дома;

- семья с низкой педагогической культурой родителей, которые допускают ошибки в выборе средств, методов и форм работы с детьми. Родители не могут установить правильный стиль и тон взаимоотношений с детьми;
- семьи с безнадзорными детьми, где на фоне относительного материального благополучия наблюдается полное отсутствие воспитательных мер;
- семья с жестоким обращением с детьми, вызванным материальными проблемами, безработицей, отклонениями в психике родителей, завышенными требованиями к детям [3, с. 110].

Но бывает очень трудная ситуация, когда в одной семье присутствуют черты нескольких типов неблагополучия. Например: многодетная семья с низким материальным достатком, жестоким обращением с детьми, низкой педагогической культурой родителей, пьянством отца и в которой произошел развод родителей. Детям в такой семье жить невыносимо, поэтому они убегают из дома, и им уже не до учебы. Неблагополучные семьи отрицательно влияют на нравственное, психическое и физическое развитие детей, что формирует у них низкую самооценку, толкает их на преступление, оборачивается душевной травмой, алкоголизмом, наркоманией, нищетой и другими социальными проблемами.

По сведениям МВД в 2004 г. в России было зарегистрировано более 154 тысяч преступлений, совершенных несовершеннолетними, а также 60–70 тысяч преступлений, совершенных детьми, не достигшими возраста привлечения к уголовной ответственности. За нарушение правопорядка в милицию было доставлено 1 миллион несовершеннолетних. А в 2005 г. подростками было совершено уже 185 тысяч преступлений и 38% несовершеннолетних правонарушителей – это подростки до 13 лет.

Среди совершаемых детьми и подростками преступлений, такие, как умышленные убийства и тяжкие телесные повреждения, изнасилования, грабежи, распространение наркотиков и др. Регистрация подобных преступлений была введена в статистическую отчетность органов внутренних дел с 1993 г.

Выступая на расширенном заседании коллегии, посвященном вопросам профилактики правонарушений несовершеннолетних, министр МВД России Нургалиев Р. связал рост подростковой преступности в стране с большим количеством неблагополучных семей, в которых эти дети воспитываются. Ежегодно почти 37 тысяч родителей в России лишаются родительских прав.

Изучение материалов уголовных дел показывает, что подавляющая часть всех подростков, совершивших преступления, воспитывались в трудной жизненной ситуации и чувствовали безразличие к своей судьбе.

В настоящее время в России 700 тысяч детей-сирот, 2 миллиона детей неграмотны, 4 миллиона детей наркоманов – от 11 лет и старше. Более 6 миллионов несовершеннолетних находятся в социально неблагоприятных

условиях. А сколько всего беспризорников в стране – точно не знает никто. Называется цифра от 700 тысяч до 5 миллионов человек.

Проблема безнадзорности подростков, оказавшихся без должного родительского внимания до сегодняшнего времени стоит остро. Дети из неблагополучных семей чаще всего отличаются неадекватным поведением, они с трудом поддаются педагогическим воздействиям учителей. В большинстве случаев эти дети имеют проблемы в обучении и взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми. Работа с такими детьми и их семьями требует особого внимания и заботы педагогов.

*Социальный педагог является ведущим субъектом социально-педагогической работы в школе, уделяя большое внимание выявлению, диагностике, профилактической работе, социально-педагогической поддержке детей из неблагополучных семей, привлекая к этому процессу весь педагогический коллектив.*

Основная задача социального педагога в работе с неблагополучными семьями – укрепление взаимодействия с ними, использование всего комплекса педагогических средств, для изменения стиля общения между родителями и детьми, развитие ответственности взрослых за воспитание детей, воздействие на состояние ребенка, корректировка его поведения.

В условиях, когда родители вынуждены много работать, чтобы обеспечить семью достойным прожиточным уровнем, роль школы возрастает, т.к. в школе дети проводят сейчас куда больше времени, чем раньше. Педагогам приходится выполнять как бы две обязанности: свою непосредственную и родительскую. И чем больше учителя будут знать о проблемах, с которыми могут столкнуться родители, чем больше они будут ориентироваться в семейных проблемах, тем большую помощь они могут оказать детям, тем больше будут застрахованы от ошибок, тем больше могут влиять на семьи, особенно неблагополучные.

Школа сталкивается с проблемами социализации детей из разных типов неблагополучных семей. Каждого ребенка необходимо не только обучать в соответствии со стандартами образования и подготовить к сдаче ЕГЭ, но и не допускать длительных пропусков занятий без уважительных причин, преодолевать отклонения в поведении. Понятно, что дать качественное и эффективное образование детям из неблагополучных семей, в которых тяжелый морально-психологический климат и часто не созданы условия для нормальной жизни, весьма проблематично.

Концепция модернизации российского образования до 2010 г. подчеркивает, что дети с проблемами асоциального характера должны быть обеспечены обязательным социально-педагогическим сопровождением, которое хотя бы отчасти позволит компенсировать ущербность мира, доставшегося такому ребенку, и прервать порочную цепочку семейного неблагополучия.



*Социально-педагогическое сопровождение – это комплекс превентивных, просветительских, диагностических и коррекционных мероприятий, направленных на проектирование и реализацию условий для успешной социализации ребенка, перспектив его личностного роста [6]. Основополагающими принципами социально-педагогического сопровождения являются:*

- *принцип конкретности*, который реализуется на основе исследовательского подхода, требующего изучения и учета особенностей конкретного ребенка (его индивидуальных свойств, социального опыта и уровня развития), места и времени педагогического взаимодействия, индивидуальных свойств и профессионализма социального педагога; этот принцип особенно важно учитывать при создании индивидуальной программы социально-педагогического сопровождения ребенка из неблагополучной семьи, потому что, приступая к созданию программы, социальный педагог должен опираться на точные характеристики и особенности развития конкретного ребенка, исходя из конкретных условий и ориентировки на заданный результат [1, с.186];

- *принцип социального воспитания в коллективе*. Реализация этого принципа в социально-педагогической деятельности позволяет более правильно и реально выстроить стиль общения и взаимодействия детей и педагогов, детей между собой; нередко ребенок из неблагополучной семьи имеет много проблем в общении с одноклассниками, которые отвергают его, с учителями, т. к. нарушает дисциплину на уроках или не выполняет домашних заданий и т. п. [1, с.188–189]; учитывая этот принцип, социальный педагог, взаимодействуя с классным руководителем и педагогами, должен сделать все возможное, чтобы каждому ученику, а тем более ребенку из неблагополучной семьи, было комфортно в школе, в классном коллективе. Необходимо научить детей видеть в других неповторимую личность, уважать не только взрослых, но и друг друга; это достигается в совместной коллективной деятельности, к которой необходимо привлекать ребенка из неблагополучной семьи для развития у него чувства ответственности, усвоения правил общения и поведения и умения взаимодействовать с людьми

- *принцип педагогического оптимизма*, который связан с опорой на положительное в ребенке, в нахождении и развитии его сильных и позитивных сторон личности.

- *принцип перспективы*. В основу социально-педагогического сопровождения закладывается целостное видение ребенка в процессе его развития. Социальный педагог должен выявить для данного ребенка, прежде всего, зоны его ближайшего развития и выработать у него более адекватные жизненные ориентации, увидеть перспективу личностного развития ребенка и отношений в его семье.

- *принцип сотрудничества с родителями ребенка*. Сущность этого принципа заключается в том, чтобы перевести семью на новый уровень взаимо-

действия со школой – сделать родителей активными участниками процесса социально-педагогического сопровождения, понимающими свою меру ответственности за результат, а также осуществление информационной, посреднической помощи семье, повышение психолого-педагогической грамотности родителей.

- *принцип диалога*, который подразумевает диалог между всеми участниками процесса социально-педагогического сопровождения ребенка из неблагополучной семьи: диалог между учителями-предметниками и ребенком, диалог между социальным педагогом и ребенком, диалог между педагогами и родителями. Принцип диалога являет собой один из вариантов реализации принципа сотрудничества.

Эти принципы работают системно: они взаимообусловлены, взаимосвязаны. Система принципов процесса социально-педагогического сопровождения составляет его теоретическую основу.

Одной из главных забот социального педагога в работе с детьми из неблагополучных семей является сохранение их в школе; если ребенок бросает школу, то одновременно он теряет и основного субъекта социализации, который выполняет комплекс функций социально-педагогического сопровождения, что резко ухудшает его жизненную ситуацию. Потеря для него школы – это переход в еще более негативную плоскость социального развития. Поэтому основным направлением в решении общей проблемы становится социально-педагогическое сопровождение учащихся из неблагополучных семей.

Даже у самых трудных и педагогически запущенных детей всегда сохраняется стремление к нравственному самосовершенствованию. Выявляя в ребенке положительное и опираясь на него, делая ставку на доверие и сотрудничество, педагог как бы предвосхищает позитивность своей социально-педагогической деятельности по решению проблем социализации личности на основе ее развития и возвышения социального статуса [1, с.202].

Важно при этом, чтобы ребенка воспринимали таким, какой он есть, и изучали личность ребенка в процессе его социализации. Ребенок должен рассматриваться как личность с уже имеющимися психофизиологическими возможностями, данными ему от природы, с присущим ему мироощущением; со своими интересами, жизненными ценностями и устремлениями, личными потребностями, которые он хочет реализовать.

Все это необходимо выявить и направить в социально значимое русло, чтобы обеспечить динамику индивидуального развития с опорой на исходные данные ребенка. Эти данные не должны подгоняться к определенной мерке, не сравниваются с возможностями других детей, а рассматриваются как данность, с которой следует работать, определяя индивидуальную траекторию развития ребенка. Чтобы помочь ребенку, необходимо его уважать. Но уважение должно сочетаться с требовательностью к личности ребенка.

Педагог, предъявляющий разумные требования, воспринимается ребенком, как человек, искренне заинтересованный в его судьбе и глубоко уверенный в его возможностях.

*Для реализации социально-педагогического сопровождения ребенка из неблагополучной семьи определенного типа в школе должны быть разработаны соответствующие документы и программа.*

*Социально-педагогическое сопровождение осуществляется на нескольких уровнях:*

5. *уровень класса (группы)* – здесь ведущую роль играют классный руководитель и учителя, обеспечивающие необходимую поддержку ребенка в образовательном процессе;

6. *уровень образовательного учреждения* – здесь работу ведут заместитель директора по учебно-воспитательной работе и социальным вопросам, социальный педагог, психолог, которые выявляют проблемы ребенка в учении и развитии и оказывают первую помощь в преодолении трудностей в обучении и взаимодействии с учителями, сверстниками и родителями;

7. *уровень семьи*, когда родители взаимодействуют с ребенком в тесном сотрудничестве со школой; [5]

8. *уровень взаимодействия школы и органов системы профилактики безнадзорности и правонарушений*: ОДН, отдел опеки и попечительства, КДН и т. д.

Существует различие в понятиях социально-педагогическая поддержка и социально-педагогическое сопровождение. Поддержка означает «оказание помощи», поэтому помощь – это система мер, реализация которых имеет целью принести кому-либо облегчение в чем-то.

В случае социально-педагогической поддержки оказываемая детям помощь заключается в том, что профессионально подготовленные люди выявляют, определяют и разрешают проблемы ребенка, находящегося в ситуации, когда нарушаются его базовые права. Как правило, дети из неблагополучных семей нуждаются в оперативной помощи различных специалистов и служб: юристов, врачей, психологов, правоохранительных органов, Комиссии по делам несовершеннолетних и т. д.

А в случае социально-педагогического сопровождения ребенка из неблагополучной семьи педагоги на протяжении нескольких лет ведут ребенка к успешному окончанию школы, используя комплекс превентивных, просветительских, диагностических и коррекционных мероприятий, направленных на проектирование и реализацию условий для успешной социализации ребенка, перспектив его личностного роста. Ведь очень часто такие дети не пользуются авторитетом среди одноклассников, или являются «отверженными» и не популярными, пропускают много уроков без уважительных причин, имеют много проблем в обучении и межличностных отношениях [6].

Проблемы ребенка рассматриваются как препятствие в процессе его личностного роста и развития. Преодоление указанных препятствий, т. е. выход из кризисного состояния, связан с выявлением для данного ребенка зоны его ближайшего развития, также с организацией социально-педагогического сопровождения, позволяющего выработать более адекватные жизненные ориентации у ребенка. При этом важнейшим условием вовлечения ребенка в специально организованное социально-педагогическое сопровождение является изменение его самооценки и формирование мотивации развития.

*Социально-педагогическое сопровождение заключается в том, чтобы помочь ребенку понять самого себя, свое окружение и вселить надежду на изменение сложившейся трудной ситуации.* Первые шаги в этом направлении педагог делает, отмечая не только проблемы и недостатки ребенка, но и, прежде всего, те проявления здоровья, самостоятельности, активности, которые он в нем замечает, подчеркивая их значение в качестве ресурсов решения проблемы.

Педагогу необходимо в доступной форме рассказать ребенку, что ему предстоит, что его ожидает, что ожидают от него. Очень важно выслушать точку зрения ребенка на проблему. Хотя ребенок может говорить о внешних обстоятельствах, затрудняющих его жизнь, но также может иметь соображения, касающиеся причин своего состояния [6].

Социально-педагогическая помощь, осуществляемая социальным педагогом, обретает индивидуальную направленность и выстраивается по индивидуальной программе. Польза такой программы в том, что она позволит предотвратить большое количество правонарушений.

Создание программы подразделяется на несколько предварительных этапов:

1-й этап – выявление детей «группы риска». Это функция классного руководителя, который уже в сентябре заполняет социально-педагогическую карту класса. На основе данных классных руководителей социальный педагог составляет социальный паспорт школы.

2-й этап – дифференциация детей по группам. К первой группе относятся дети под опекой, инвалиды, из малообеспеченных семей, с осложненной ситуацией в семье, с отклонениями в развитии. Такие дети нуждаются в большом внимании классного руководителя. Ко второй группе относятся дети, пропускающие занятия без уважительных причин, второгодники, употребляющие психоактивные вещества, склонные к правонарушениям, бродяжничеству, нарушению дисциплины. Дети этой группы нуждаются в специальной помощи педагогов школы при сотрудничестве специалистов Центра медико-психолого-педагогического сопровождения, Отдела по делам несовершеннолетних УВД. К третьей группе относятся дети в социально-опасном положении. Помощь им может быть оказана только при объединении усилий специалистов разных ведомств.

3-й этап – координация и осуществление процессов коррекции и реабилитации детей и их семей. На этом этапе должна быть организована работа с детьми, находящимися на внутришкольном учете [5].

С данными социального паспорта школы социальный педагог знакомит Совет профилактики безнадзорности и правонарушений. Всю профилактическую работу организует социальный педагог в тесном взаимодействии с классными руководителями, психологом, учителями. Проводится углубленная диагностика проблем и потребностей ребенка из неблагополучной семьи определенного типа, утверждается состав школьного педагогического консилиума [5].

В МОУ Крюковской общеобразовательной средней школе (Чеховский район Московской области) с 2007 г. мы решили перестроить работу с детьми «группы риска» и их семьями, направив усилия на раннее выявление неблагополучия и осуществление своевременной комплексной помощи, а не на его последствия и проблемы, с которыми школа уже не в состоянии справиться.

Обобщив научную литературу по проблеме влияния неблагополучной семьи на процесс социализации ребенка, изучив исследования М. И. Буянова, И. Ф. Дементьевой, А. В. Мудрика и др. специалистов по вопросам социально-педагогической помощи различным типам семей и проанализировав алгоритм работы социального педагога с неблагополучной семьей, разработанный Т. Гончаровой, *мы выделили следующие этапы работы социального педагога с неблагополучной семьей, реализуемые непосредственно через школу:*

- раннее выявление и постановка на учет ребенка из неблагополучной семьи;
- определение причины семейного неблагополучия;
- осуществление информационной помощи семье;
- организация профилактики нарушений воспитания в семьях «группы риска» при координационно-организованной помощи со стороны социального педагога.

Для профилактики семейного неблагополучия и решения успешной социализации ребенка из неблагополучной семьи мы разработали программу «Семья и школа – вместе» с учетом того, что в основе возникновения семейного неблагополучия лежит нарушение взаимодействия в системе «семья–ребенок».

Перед нами стояла очень важная и трудная задача: сделать родителей активными участниками процесса социально-педагогического сопровождения, чтобы они взяли на себя часть ответственности за результат.

Начали исследовательскую и профилактическую работу с семьей с 1-го класса, что позволило, как можно раньше, выявить проблемные семьи, детей «группы риска» и наметить план работы с семьей и ребенком. Основные

идеи исследования: антропологический подход; морально-психологический климат семьи как основной фактор семейного воспитания; социальный педагог как ведущий субъект социально-педагогической работы в школе; социально-педагогическое сопровождение ребенка из неблагополучной семьи имеет своей конечной целью успешное окончание им школы.

В процессе социально-педагогического сопровождения решается комплекс задач – диагностических, профилактических, коррекционных, реабилитационных.

На первом родительском собрании нового 1 класса социальный педагог познакомил родителей с их правами и обязанностями, которые прописаны: в Законах РФ: «Об образовании», статья 52; в Семейном кодексе РФ, в Уставе школы, а также, рассказал о задачах школы, о функциях школьного социального педагога и о видах помощи, которую он может оказать детям и родителям.

С родителями учеников 1 класса мы решили начать работу с выявления условий воспитания детей в семье с целью составления социальной карты класса и получения представлений о каждом ребенке и его семье, предложив родителям заполнить анкету.

Анализ анкет показал, что в 1 классе из 27 детей только 53% живут в полных семьях; высшее образование имеют 20% мам и 10% пап; большинство родителей, особенно отцов, работают далеко от дома (в Москве, в районном центре), а это значит, что они возвращаются поздно; больше всего с детьми занимаются матери; все родители знают интересы, увлечения и друзей своих детей; получить советы от специалистов школы пожелали только 45% родителей.

Проведя дополнительные наблюдения за поведением и учебной деятельностью первоклассников, мы выявили детей «группы риска» и в процессе дифференциации у нас получилось, что этих детей можно отнести к первой группе: одна девочка под опекой, трое детей из семей с осложненной ситуацией, 30% детей из неполных малообеспеченных семей.

В сентябре, на следующем родительском собрании мы ответили на заданные родителями вопросы, которые были отмечены в анкете, и проанализировали указанные родителями дурные привычки их детей и предложили формы сотрудничества семьи и школы в нравственном воспитании первоклассников, а также в решении других проблем, связанных с обучением и воспитанием детей.

В течение октября-ноября классный руководитель посетила все семьи своих учеников и поделилась результатами с социальным педагогом. Было выявлено три неблагополучные семьи, в которые мы сделали повторные посещения, в результате чего были обозначены проблемы ребенка и семьи, определены типы семейного неблагополучия, а с родителями проведены



консультации по организации режима дня детей, места в квартире для их учебных занятий и отдыха.

Следующим этапом нашей работы (ноябрь – февраль) стало создание и реализация общей программы взаимодействия «Семья и школа – вместе», целью которой является психолого-педагогическое просвещение родителей, и разработка индивидуальной программы социально-педагогического сопровождения каждого ребенка из неблагополучной семьи. Итоговым результатом программы должно стать снижение показателей социального неблагополучия в части семей, а так же повышение родительского интереса к взаимодействию с социальным педагогом и совместной работе над устранением внутрисемейных проблем.

*Представляем основные блоки данной программы.*

*Раздел 1. Работа с ребенком из неблагополучной семьи.*

1.1. Создание банка данных об особенностях развития индивидуальности ребенка, условий его жизнедеятельности; разработка карты (и технологий!) изучения личности в процессе образования и социальной адаптации; выявление и фиксация динамики целостного развития личности ребенка. (Социальный педагог, классный руководитель, родители, врач)

1.2. Диагностика познавательной сферы, самооценки, интересов ребенка. Выявление зоны ближайшего развития ребенка. (Психолог, социальный педагог, классный руководитель.)

1.3. Школьный педагогический консилиум: обсуждение проблем развития ребенка, условий его воспитания и обучения, определение причин и условий, способствующих противоправному поведению, необходимых мер для коррекции поведения ребенка, работы с его родителями. (Администрация школы, специалисты, классный руководитель, учителя)

1.4. Профилактические беседы с ребенком о его жизненных ценностях, о правилах поведения, о культуре взаимоотношений с одноклассниками и взрослыми. Обучение навыкам выхода из конфликтных ситуаций, самоанализ причин и следствий своих поступков. (Классный руководитель, психолог, социальный педагог, родители.)

1.5. Обучение навыкам учебной деятельности. Создание ситуации успеха. ( Учителя-предметники, классный руководитель)

1.6. Вовлечение ребенка в полезную творческую деятельность, кружки, секции. ( Педагоги дополнительного образования, классный руководитель, родители.)

1.7. Контроль успеваемости и посещаемости уроков. ( Родители, классный руководитель, зам. директора школы по учебно-воспитательной работе)

1.8. Организация каникулярного отдыха или санаторного лечения. ( Родители, зам. директора школы по воспитательной работе и социальным вопросам, социальный педагог).

## *Раздел 2. Работа с неблагополучной семьей*

2.1. Сведения о семье (состав, возраст и образование родителей, родственная принадлежность членов семьи, место жительства, краткая характеристика семейных отношений, сроки работы с семьей согласно плану, сроки проверки и коррекции работы).

2.2. Заключение школьным Советом профилактики соглашения с родителями ребенка по поводу оказания помощи с разделением ответственности. (Таким образом, семья становится активным участником процесса социально-педагогического сопровождения и берет на себя ту часть ответственности, с которой может справиться).

2.3. Беседы и консультации с родителями по проблемам воспитания и обучения ребенка, в зависимости от типа семейного неблагополучия. (Социальный педагог, классный руководитель, администрация и специалисты школы).

## *Раздел 3. Профилактическая работа со всеми родителями (программа «Семья и школа – вместе»)*

3.1. Создание родительского клуба («Клуб заинтересованных родителей»). Темы занятий родительского клуба:

1. Как на самом деле любить ребенка?
2. Психологические особенности возраста.
3. О родительском авторитете.
4. Воспитание мальчика и девочки.
5. Разрешение конфликтов.
6. Формирование у детей ответственности.
7. Мое здоровье в моих руках.
8. Отцы и дети: проблемы общения.
9. Воспитание «трудного» ребенка.

В школе проведено совещание методического объединения классных руководителей, на котором была представлена программа взаимодействия с родителями и детьми, определены новые подходы работы школы, направленные на раннюю профилактику проблем ребенка из неблагополучной семьи и вовлечение родителей в процесс социально-педагогического сопровождения ребенка с определением части ответственности за результат.

Был составлен тематический перечень лекций, который классные руководители представили родителям в своих классах, чтобы они отметили наиболее интересующие их темы, запланированы регулярные посещения семей.

Посещение семьи очень важная часть работы социального педагога, позволяющая увидеть реальные условия жизни ребенка и его отношений с родителями и другими членами семьи и своевременно выявить семейное неблагополучие, определить его тип. Это позволяет наметить адекватную помощь ребенку и его семье, разработать обоснованную индивидуальную

программу социально-педагогического сопровождения ребенка, которая должна носить дифференцированный характер.

Социальный педагог знакомит семью с программой индивидуального социально-педагогического сопровождения ребенка, а после обсуждения вносит необходимые коррективы и организует выполнение программы, привлекая родителей к активному участию в социально-педагогическом сопровождении ребенка, с возложением на них части ответственности за результат.

Критерием оценки положительного результата профилактической деятельности является расширение зоны ответственности семьи и улучшение социального и психологического самочувствия ребенка в семье и школе.

В результате начальных этапов нашего экспериментального исследования получены положительные результаты. Систематизировалась работа школы по ранней профилактике безнадзорности и правонарушений детей, а также семейного неблагополучия. С целью повышения интереса родителей к работе школы и привлечению их к воспитательному процессу стали проводиться Дни открытых дверей, «Круглые столы», на которых обсуждаются проблемы воспитания и обучения школьников.

Произошла активизация работы классных руководителей, которые стали чаще использовать новые формы проведения родительских собраний, а работу с детьми и семьей проводят в тесном сотрудничестве с социальным педагогом, который часто вместе с классным руководителем посещает неблагополучные семьи, проводит консультации с родителями и детьми, разрешает возникающие иногда конфликтные ситуации между детьми. Изменилась позиция педагогов по отношению к ребенку и его семье: педагоги по-новому учатся сотрудничать с семьей и ребенком «группы риска»; родители вовлечены в процесс социально-педагогического сопровождения и стали понимать меру своей ответственности за результат.

Педагогическое наблюдение за детьми, проводимое в естественной обстановке их школьной жизнедеятельности свидетельствует о том, что существует еще много проблем во взаимоотношениях между детьми: часто они бывают агрессивны, не сдержанны, легко оскорбляют друг друга, не слушаются учителей, не умеют вести себя в конфликтных ситуациях.

Мы провели киносъемку поведения детей в разные моменты их школьной жизни (на уроках, на переменах, на зарядке, в столовой) и на родительском собрании, посвященном проблеме взаимодействия школы и семьи, показали родителям, что у нас получилось, предложив им проанализировать увиденное.

Эффект от этого метода превзошел наши ожидания. Реакция родителей была очень эмоциональной, так как они увидели результаты своего воспитания по поведению детей в школьной жизни и поняли, как трудно учителю

работать, если ученики нарушают дисциплину, не выполняют требований школы, не уважительно относятся к учителю и одноклассникам и т. д.

Это позволило задуматься о поиске методов исправления негативных черт в поведении детей, а самое главное, осознать, что дефекты воспитания негативно сказываются и на учебе ребенка, и на его взаимоотношениях в коллективе сверстников. Родители убедились, что взаимодействие школы и семьи в социализации детей необходимо, и выразили свою готовность к сотрудничеству.

### Библиографический список

1. **Беляев, В. И., Салтанов, Е. Н.** Социальная педагогика: методология, теория, история [Текст] / В. И. Беляев, Е. Н. Салтанов – М.: Издательство РГСУ «Союз», 2004.
2. **Буянов, М. И.** Ребенок из неблагополучной семьи. Записки детского психиатра [Текст] / М. И. Буянов. – М.: /Просвещение, 1988. – С. 8–9.
3. **Дементьева, И. Ф.** Социализация детей в семье: теории, факторы, модели [Текст] / И. Ф. Дементьева. – М.: Генезис, 2004
4. **Курганский, С.П.** Программа «Мостик»[Текст] / С. П. Курганский // Классный руководитель. – 2006. – № 7. – С. 48.
5. **Кожарская, В., Шурмина, И., Щипицына, Е.** Отраслевая модель ранней профилактики социально опасного положения и социального сиротства[Текст] / В. Кожарская, И. Шурмина, Е. Щипицына. // Социальная педагогика. – 2007.– № 2.
6. **Методическое** письмо «Об использовании в практической деятельности образовательных учреждений методических рекомендаций, программ, технологий, моделей педагогического взаимодействия с семьей» (письмо МО РФ от 31.01.01 №90/30-16)

УДК 372.212.3.

*О. Е. Дрень*

## ЭСТЕТИКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД ДЕТСТВА

В условиях новых научно-технических достижений XX–XXI вв., связанных с информатизацией и глобализацией человеческого общества, новое поколение меняется соматически, психически, ментально, а значит и духовно. В сфере образования и самообразования человек в условиях современных биотехнологий, социотехнологий широко вовлечен в новую форму своего бытия – виртуальную реальность. Колоссальное воздействие телевидения, рекламы, компьютерных технологий, сети Интернет меняет отношение ребенка к окружающему миру, к людям и к себе самому.

Мировая система образования в условиях разрыва между имеющимися средствами и способами развития подрастающего поколения и уровнем

научных достижений оказалась не подготовленной к требованиям современного информационного общества. Формирование у детей эстетического видения мира и антропологический подход в образовании могут стать тем механизмом, который способен учитывать природу ребенка и гармонизовать образовательные процессы.

*Эстетико-антропологический подход в образовании детей основан, прежде всего, на гармонизации всех процессов жизнедеятельности ребенка.* Для этого ребенку необходимо иметь представления целостной, гармоничной картины мира, которая должна быть по сути эстетической. Эстетико-антропологическая модель образования позволяет, с одной стороны, построить образовательный процесс на основе единого ценностного начала, а с другой – воспитать целостную, гармоничную личность.

Данный принцип был достаточно четко раскрыт еще Г. В. Ф. Гегелем, который считал его одним из существенных моментов педагогики и подчеркивал, что конкретный человек в своем индивидуальном развитии проходит в сокращенном виде этапы эволюции человеческого рода [1]. Действительно, ребенок осваивает мир посредством чувственного восприятия, далее от ощущения переходит к созерцанию, а от игры к учению.

Все эти процессы требуют теоретического переосмысления и опытной проверки новых педагогических технологий развития, воспитания и образования детей с самого раннего возраста. При этом эстетический компонент способен выполнять функцию гармонизации личности во всех направлениях, а антропологическая составляющая образования учитывает феномен сущности человека, его природу и задатки. Таким образом эстетико-антропологическая парадигма в образовании и развитии личности ребенка становится тем необходимым основанием, которое позволит решить проблему нахождения оптимального объема, содержания, форм и методов в современной педагогике.

Исследование проблемы сущности человека, его природы в философско-антропологических учениях уходит своими корнями в античность. В средневековье (Аврелий Августин, Фома Аквинский) сущность красоты тела и души человека изучалась в соотношении с божественным началом. В эпоху Возрождения тема красоты человека соотносилась с природным началом (в учениях итальянского гражданского гуманизма, флорентийского неоплатонизма, немецкой «натуральной мистики» (Т. Парацельс) и теософии (Я. Бёме).

В Новое время сущность красоты человека рассматривалась как основа понимания проблем соотношения души и тела, человеческого рабства и свободы, пороков и добродетелей и возможности гармонизации личности различными способами (в учениях Р. Декарта, К. Гельвеция, Т. Гоббса, Ж.Ламетри, Г. Лейбница, Дж. Локка, Б. Спинозы, Д. Юма.)

Эстетическая сущность человека отражена в классической немецкой философии: в трансцендентальном учении И. Канта, в учениях И. Фихте о назначении человека, Г. В. Ф. Гегеля о развитии человека через формы субъективного, объективного и абсолютного духа, антропологии Л. Фейербаха.

Эта проблема широко разрабатывалась во многих направлениях западной философии XX в. Ее исследовали З. Фрейд в учении о бессознательном, Э. Фромм в гуманистическом психоанализе. В немецкой философской антропологии эстетический аспект рассматривался в русле идеи синтеза знания о человеке с чувственной природой человека. С этой позиции М. Шелер пытался найти «ключ» к определению положения человека в космосе. А. Гелен рассматривал в своем учении компенсаторную роль труда в жизнедеятельности конкретной личности и общества.

Проблема соотношения эстетической сущности и существования человека исследовалась немецким (М. Хайдеггер, К. Ясперс) и французским (Г. Марсель, Ж.-П. Сартр) экзистенциализмом, выступившим как альтернатива неопозитивизму с его требованием научного понимания человека. В философии постмодернизма знаменитый антропологический вопрос «Что такое человек?», задаваемый еще Аристотелем и Августином, считается «антропологической иллюзией». Но, по М. Фуко, автора данного термина, без этого вопроса невозможно исследовать человека, а значит, невозможно разрабатывать технологии его образования, развития и воспитания, а также создания «технологии себя».

Проблема эстетической сущности человека представлена во многих учениях русской философии XIX–XX вв: идеи всеединства В. С. Соловьева, христианской антропологии Н. А. Бердяева, учении о непостижимом в человеке Л. С. Франка, концепции И. А. Ильина о пути духовного обновления.

Эстетическая сущность человека являлась предметом исследования в работах философов и педагогов советского периода: И. Ф. Смольянинова – о понимании красоты природы человека и человека в природе, Г. Л. Смирнова, К. Е. Тарасовой – о соотношении биологического и социального в человеке. Значительное число философов занималось эстетическим анализом понимания сущности человека в различных школах и направлениях русской философии (Е. В. Боголюбова, А. В. Гулыга, А. Ф. Лосев, М. К. Мамардашвили).

С 90-х годов XX в. отечественная философия, а вслед за ней и педагогика стали рассматривать сущность человека в аспекте духа и духовности человека (Р. Н. Васильев, Р. Л. Лившиц); целостности человека (Ю. Г. Волков, В. И. Филатов, И. Н. Степанова), выразительности человека как эстетического феномена и педагогический аспект эстетико-антропологической парадигмы (Л. П. Печко, А. Ф. Яфальян). Антропологический подход к со-



зданию целостной картины мира применительно к дошкольному возрасту разрабатывался Р. М. Чумичевой, И. Э. Куликовской.

Остановимся на определении и содержании эстетико-антропологической парадигмы. Что же собой представляет парадигма? Парадигма (греч. *παράδειγμα* – пример, образец) имеет много значений.

1. Это понятие античной и средневековой философии, характеризующее сферу вечных идей как первообраз, образец, в соответствии с которым бог-демиург (творец вселенной у Платона, творец-ремесленник – у Аристотеля) создает мир [2].

2. Парадигма представляет собой совокупность знаний, методов и ценностей, которые присущи тому или иному научному направлению.

3. Парадигма – это система основных научных достижений (теорий, методов), по образцу которых организуется исследовательская практика в данной области знаний (дисциплине) в определенный исторический период [3].

4. Педагогическая парадигма рассматривается как устоявшаяся точка зрения, ставшая образцом в решении образовательных и исследовательских задач.

В данном исследовании эти определения можно соотнести с определением эстетико-антропологической парадигмы, определение которой дано после анализа составляющих данной парадигмы.

*Остановимся на методологических подходах и основных идеях, которые легли в основу эстетико-антропологической парадигмы.*

1. Концепция «культурной антропологии» Э. Ротхаккера, в которой человек рассматривается как существо, определяемое культурой, как «создатель и создание культуры» (М. Ландман).

2. В современной антропологии человек – это мультимедиа-мыслитель, создающий эстетические образы чистой виртуальности, преодолевая все сетевые соединения и становясь беспроводным (И. Степанова).

3. Эстетическая теория становится одной из парадигмальных установок педагогической антропологии во всех ее многообразных модификациях. Эстетический опыт интенсивно проникает в сущность бытия, экзистенциальность человека [2].

Формирование неклассической эстетики связано с разнообразными формами житнетворчества. Неклассическая эстетика в своем житнетворческом проявлении нейтральна по отношению к классической форме, прежде всего в отношении к искусству, где эстетический компонент может присутствовать, но может и отсутствовать, как и в жизни. В классической эстетике искусство является образцом и эстетически ценным продуктом творчества человека.

Эстетический компонент образования характеризует целостность конкретного мира, позволяет выработать свой стиль, ритм, динамику, выра-

зительность. Такой подход к эстетическому образованию приводит к разнообразию эстетических направлений, течений, самостоятельных и технологически оснащенных.

На основе идей космической педагогики такое многообразие проявлений благодаря эстетическому компоненту приводит к объединению, синхронизации, гармонизации всех процессов и явлений.

В основу эстетико-антропологической парадигмы XXI в. органично входят антропологические идеи воспитания К. Д. Ушинского, изложенные в «Опыте педагогической антропологии» [4], а также теория сенсорного развития детей профессора М. Монтессори [5]. При этом идеи философской антропологии начала XX в. явились началом возрождения классической антропологии, и стал так называемым периодом антропологического ренессанса. Именно эти идеи явились методологической и теоретической основой антропологической педагогики.

Суть антропологического ренессанса выражается в обращении к проблеме человека во всей ее многомерности. Это созвучно идеям К. Д. Ушинского о необходимости познать ребенка во всех отношениях [4].

В основе антропологического ренессанса лежат: 1) принцип целостного понимания человека; 2) многообразие и разносторонность проявления целостной сущности человека в зависимости от условий и жизненных ситуаций; 3) практическая направленность всех научных изысканий на реализацию жизненных установок человека.

Б. В. Емельянов, Т. А. Петрунина на основе анализа идей отечественных философов и педагогов высказывают идеи о зарождении российской педагогической антропологии как особой отрасли знания [6].

В последнее время все чаще обращаются к антропологическим идеям воспитания К. Н. Вентцеля в решении проблемы развития творческого самосознания личности.

Философско-антропологические воззрения основателя космической педагогики К. Н. Вентцеля, которые нами взяты в качестве методологической основы [7]. Основы космической педагогики К. Н. Вентцель рассматривает как специфическую область эстетико-антропологического знания, ориентированной на формирование «космического сознания» посредством изменения уровня самосознания человека и социальных условий, целей и ценностей совместной деятельности людей.

Современные антропологические направления отражают суть нескольких ипостасей человека: его физиологический, психологический, социальный и духовный статус существования. В докторской диссертации «Теоретические основы формирования у детей эстетического отношения к человеку» А. Ф. Яфаль-ян объединила эстетические и антропологические позиции развития ребенка и выделила четыре уровня эстетического проявления ребенка как человека: соматический, психический, ментальный и духовный,

связав их с бессознательными (Я – тело), подсознательными (Я – душа), сознательными (Я – разум) и сверхсознательными (дух) процессами. Эстетическое развитие в данном случае направлено на совершенствование высшего Я [8].

В этой связи для эстетико-антропологической парадигмы существенными являются идеи философии «межиндивидного» существования Я и Ты, которые рассмотрены М. Бубером, Х. Ортега-и-Гассетом.

Я – фундаментальная категория концепций личности, выражающая рефлексивно осознанную самость и тождественность индивида. Для архаических культур характерна неразвитость Я, в зрелых культурах феномен Я обретает приоритетный статус.

В эстетико-антропологической парадигме Я рассматривается в социуме и, следовательно, включается в структуру диалога. В рамках парадигмы «эстетика диалога» представляет собой фундаментальные основания «личностного бытия», стремящаяся отыскать эти основания в феномене общения.

«Опыт Ты» является основополагающим для становления подлинного Я. Рефлексия, как основа и источник самости и тождественности личности, происходит в бытии себя самого. Таким образом, характеристикой Я выступает его взаимоотношения с не-Я и осмыслении бытия Другого. Гармоничность таких отношений регулируется действием универсального закона природы: золотой серединой. Учет я-концепции в эстетико-антропологической парадигме позволяет активизировать самовыражение детей в процессе деятельности.

Не менее важным в эстетико-антропологической парадигме является человекоцентрический подход в процессе организации деятельности детей.

Человекоцентрированный подход разработан К. Роджерсом, в котором он учитывает принципы-факты при организации педагогом общения: эмпатию, открытость, честность, конгруэнтность и заботу, это фасилитирует развитие детей. Каждый человек обладает самооценностью, достоинством и способностью к самоуправлению. Теория К. Роджерса основана на доверии к внутреннему импульсу в направлении роста и развития. Тогда ребенок чувствует себя принятым и понятым.

Важная особенность человекоцентрированного подхода – глобальное доверие человеку, тогда как для цивилизации в целом характерно столь же глобальное недоверие к человеку [9]. Такой подход основан на идее существующей в каждом человеке тенденции роста, реализации потенциала.

Основные положения человекоцентрированного подхода К. Роджерса в преломлении к возрастным особенностям ребенка заключаются в следующем:

1. Сущность ребенка от природы позитивна, конструктивна и социальна.

2. Сущность ребенка проявляет себя в атмосфере безусловного позитивного принятия, эмпатии и конгруэнтности.

3. Ребенок обладает огромными ресурсами для самопознания, а доступ к этим ресурсам возможен в том случае, если имеются фасилитирующие установки.

4. Изменения Я-концепции, целенаправленного поведения возможно лишь при условии возникших внутренних установок ребенка.

К. Роджерс выделил три условия взаимоотношений, которые обеспечивают рост и развитие человека, в том числе и ребенка.

Первый фасилитирующий элемент: подлинность, искренность или конгруэнтность. Чем более педагог искренен и естественен с детьми, тем более вероятно, что ребенок продвинется в развитии. Подлинность заключается в открытости проживания педагогом чувств и установок. Свободе и естественности способствует соответствие (конгруэнтность) между ощущениями и состоянием на соматическом уровне и сознанием.

Второй фасилитирующий элемент – принятие, забота, признание. Неосуждающая, принимающая установка по отношению к ребенку обеспечивает продвижение. Бескорыстная забота, принятие ребенка целостно, в любом переживании (смущении, обиде, страхе, смелости, любви, гордости) дает значительный рост в развитии.

Третий фасилитирующий элемент отношения – эмпатическое понимание. Это означает, что педагог точно воспринимает чувства, переживаемые ребенком. В идеальном случае, по мнению К. Роджерса, педагог глубоко проникает во внутренний мир ребенка, и может прояснить смыслы, которые тот осознает. Эта активная разновидность слушания – одна из самых мощных известных сил, обеспечивающих изменение.

Как уже было сказано, центральным звеном эстетико-антропологической парадигмы является «золотая середина». Нами предложен вариант использования «золотой середины» в условиях работы с детьми как основы эстетико-антропологической парадигмы. Шкала строится не по принципу пятибальной системы, а по принципу целостности явления и бесконечности педагогических пространств.

«Золотая середина» – это категория эстетическая, она основана на понятиях «мера», «гармония», «целостность». Антропологический момент данной парадигмы заключается в природосообразности, целесообразности любых педагогических систем, технологий, любой педагогической деятельности. При этом точкой отсчета и «золотой серединой», в отличие от О. Эстерле [10], будет являться «0», отклонения от нормы -2, -1 и +1, +2.

В диагностике, например отношения педагога к своей деятельности, это будет выглядеть следующим образом.

-2. Я устала от работы, не могу видеть детей и не хочу общаться с коллективом, жду, когда выйду на пенсию.

-1. Работа меня не устраивает, но найти другую с таким дипломом трудно, работаю, потому что нужны деньги.

0. Миссия педагога, как и любой профессии, связанной с человеком, то есть моя миссия, почетна, потому что мы можем способствовать совершенствованию подрастающего поколения.

+1. Наша профессия заслуживает большего внимания со стороны государства, мой труд незаслуженно недооценивается.

+2. Я как специалист, уникальна, мои заслуги требуют признания на мировом уровне.

Такую схему мы также применяем в некоторых диагностических заданиях к определению содержания эстетических чувств и эстетического отношения детей к миру. Эта диагностика является дополнительной, но она объясняет, почему дети отдают предпочтения одним видам деятельности и отказываются от других, почему не желают что-либо делать. Так, при определении эстетического чувства ритма, нами проводилась диагностика по методу «золотой середины» по следующей шкале.

-2. Я совсем не умею танцевать и красиво двигаться. Все ребята делают это лучше, я самый плохой. (Такие дети, как правило, крайне негативно относятся к исполнению ритмических упражнений, отказывается участвовать в ритмической деятельности.)

-1. Я не умею танцевать так красиво, как танцует Маша, надо смотреть, как она это делает и копировать ее движения. (Такие дети обычно с завистью наблюдают за успехами других.)

0. Я танцую с каждым разом лучше и лучше, в моих движениях появляется легкость.

+ 1. Я танцую очень красиво, лучше моей подружки Маши.

+ 2. Я танцую лучше и красивее всех.

В результате такой диагностики было установлено, что в художественно-эстетической деятельности успехи напрямую связаны с отношением и оценкой того, что я делаю. Уровень «-2» характеризует полное поражение ребенка, отсутствие уверенности в своих силах («Я самый плохой»). Уровень «-1» отражает сомнение в возможности достичь успехов («Я хуже чем...»). «0» показывает, что ребенок адекватно реагирует на ситуацию, в которой он находится и уверен в своих возможностях как «человека разумного», так и «человека творческого» («Я человек и вокруг меня такие же, как я, ребята»). Уровень «+1» демонстрирует стремление ребенка сравнивать себя с другими и делать сравнение в пользу себя («Я лучше, чем...»). «+2» характеризует превосходство ребенка над другими и желание его занять лидирующее положение среди всех детей («Я лучший»).

Таким образом, эстетико-антропологическая парадигма позволяет найти тот оптимальный вариант самовыражения ребенка, когда он видит свой рост не в сравнении с другими, а в сравнении с собой.

*Основные идеи эстетико-антропологической парадигмы с учетом космической педагогики К. Н. Вентцеля, принципов системы К. Р. Роджерса, школы самовыражения А. Ф. Яфальян и возрастных особенностей детей, можно сформулировать следующим образом.*

1. Творческий процесс освобождает ребенка от соматических, психологических и ментальных проблем.
2. Свобода достигается погружением в ритмическую среду, в переживания и завершается рефлексией.
3. Переживания обеспечивают целостность, органичность проявления ребенка в процессе самовыражения.
4. Творческое начало эстетической деятельности приближает ребенка к его внутреннему ядру или сущности.
5. Существует глубокая связь между сущностью ребенка и сущностью всех людей.
6. Во взаимосвязи с миром выражается целостность ребенка. Эта целостность обеспечивается эстетико-антропологической сущностью развития каждого ребенка.
7. «Золотая середина» при выборе средств и методов развития, в проявлениях переживаний, а также в качествах личности ребенка является оптимальным способом самовыражения ребенка.
8. Свобода, естественность и целостность развития ребенка проявляется в эстетической деятельности.

### Библиографический список

1. **Гегель, Г. В. Ф.** Эстетика. [Текст] / Г. В. Ф. Гегель – М., 1973. Т.4.
2. **Философский энциклопедический словарь** / Ред. кол. С. С. Аверинцев и др. – М., 1989.
3. **Психология: Словарь** / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М., 1990.
4. **Ушинский, К. Д.** Собр. соч./ К.Д. Ушинский – М., Л.– 1948. Т.2.
5. **Монтессори, М.** Разум ребенка/. М. Монтессори – М., 1997.
6. **Емельянов, Б. В., Петрунина Т. А.** Очерки педагогической антропологии в России [Текст]/ Б. В. Емельянов, Т. А. Петрунина – Екатеринбург, 1997.
7. **Корнетов, Б. Г., Богуславский, М. В.** Космическая педагогика Константина Вентцеля[Текст]//Свободноевоспитание.Сб.избр.тр. Б.Г.Корнетов,М.В.Богуславский – М., 1993
8. **Лобова, Л. Ф.** (Яфальян) Теоретические основы формирования у ребенка эстетического отношения к человеку [Текст] / Л. Ф. Лобова (Яфальян) – М., 2000.
9. **Роджерс, К. Р.** Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст]. К. Р. Роджерс – М., 1994.
10. **Эстерле, О. В.** Как устранить противоречия в фундаменте физики? Физические идеи России [Текст] / О. В. Эстерле. – М., 1996,



**Ю. В. Слесарев**

## **ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ МОРАЛЬНО-ПРАВСТВЕННЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У СПЕЦИАЛИСТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ**

Проблемы профессионального обучения и общего социального развития взрослых людей решаются путем таких средств и методов, которые обеспечивают развитие личности и формируют у человека способности исследовательского и творчески-преобразующего отношения к окружающей действительности.

Обучение взрослых, по мнению специалистов, может быть эффективным при реализации принципов дидактики развивающего обучения. Это означает, что процесс образования должен быть не столько процессом передачи предметных образцов, сколько процессом управления развитием личности [4; 6; 8]. С нашей точки зрения, осуществлять процессы управления развитием позволяют формы обучения, создающие условия для производства игровой деятельности. В психологической концепции игровой деятельности, игра определяется как деятельность, предмет и мотив которой лежат в самом процессе её осуществления. Конечно, такое определение является односторонним и подчеркивает лишь субъективно-мотивационный аспект игровой деятельности, не характеризуя специфики содержания её процессов. «Механическую» односторонность определения можно снять, если дополнить его характеристиками психологических особенностей деятельностных процессов, которые собственно и обеспечивают совпадение мотива и предмета деятельности с её процессами. Этими особенностями являются, прежде всего, рефлексивность и направленность на самоорганизацию способов осуществления деятельности.

В последнее время дидактические игры всё шире применяются в практике профессионального обучения, их использование одинаково эффективно как в учебном процессе, так и в системе переподготовки и повышения квалификации работников. Безусловно, обучить в ВУЗе буквально всем аспектам профессиональной деятельности, равно как и предугадать все ситуации, с которыми может столкнуться будущий специалист, попросту нереально. Да в этом, впрочем, и нет необходимости, поскольку жизнь всегда ярче и богаче любой искусственно созданной ситуации. И, тем не менее, именно деловая ситуационная игра, при всей её условности, дает возможность максимально приблизиться к профессиональной деятельности. В ситуационной игре обучаемый оказывается поставленным в условия близкие,

реальные, похожие на жизненные, и должен, максимально мало размышляя теоретически, действовать именно «сейчас, сразу же».

Первая обобщенная психологическая теория игры была разработана С. Л. Рубинштейном [7]. Сущность игры состоит в образовании способности творческого преобразования действительности. Мы в данном исследовании сознательно используем эту форму человеческой деятельности в тренировке, так как в игре можно лучше всего создать надлежащие внешние условия для подлинно творческой деятельности, способствующей спонтанности, которая в свою очередь является предпосылкой активности и инициативы. Мы предполагаем, что деловая игра может служить средством выработки способности к руководящей деятельности. Она, на наш взгляд, дает возможность для неограниченного применения инициативы и творческой силы. Некоторые решения, найденные в ходе игры, могут быть перенесены в качестве модели в реальную ситуацию.

Интерес для нашего исследования представляется та особенность деловых игр, которая в конкретной ситуации выявляет индивидуальные способности к координированию деятельности, принятию ответственных решений в напряженной обстановке, к эффективному использованию должностных полномочий, достижению морально-нравственного паритета в конфликтной ситуации.

Особо следует подчеркнуть, что деятельность менеджера сопряжена с экстремальными условиями, он постоянно сталкивается со всякого рода барьерами: производственными, организационными, социально-психологическими и другими. То, насколько менеджер способен к адекватной оценке сложившейся ситуации, к тому, чтобы увидеть выход из этой ситуации, по нашему мнению, может служить диагностическим критерием уровня деятельности его как руководителя, прогнозом его административно-управленческих способностей.

Следует отметить способность ситуационно-ролевых (деловых) и ситуационно-компьютерных игр разнообразить учебный процесс, что, как показывает педагогическая практика, снимает у обучаемых утомление от занятий и стимулирует у них повышенное внимание. Исследование психологических основ ситуационной игры показывает, что эффективность процесса обучения в ней обусловлено, в первую очередь, «взрывом мотивации», т. е. резким повышением у студентов интереса к обучаемому предмету [1; 2].

Мы полагаем, что деловая игра является одним из основных методов активного обучения. Как самостоятельный метод деловая игра может включать в себя и другие формы активного обучения. Например, при подготовке к деловой игре и обсуждение ее результатов могут использоваться и мозговой штурм, и направляемая дискуссия.

*При обучении в деловой игре успешно реализуются такие педагогические функции как:*

- формирование у будущих специалистов представления о профессиональной деятельности в ее динамике;
- приобретение как профессионального опыта, так и социального опыта, в том числе опыта принятия решений;

- развитие профессионального теоретического и практического мышления;
- формирование познавательной мотивации, обеспечение условий проявления профессиональной мотивации.

Присущей только деловой игре особенностью является то обстоятельство, что усвоение знаний, формирование умений, навыков происходит в условиях игровой модели профессиональной деятельности, в ее предметных и социальных аспектах.

Кроме того, в деловой игре студент приобретает навыки социального взаимодействия, ценностные ориентации и установки, присущие специалисту. Деловая игра активизирует творческие особенности личности, позволяет студенту увидеть то, что не укладывается в рамки ранее усвоенных знаний, учит его взаимосвязывать знания разных учебных дисциплин, объемно воспринимать взаимосвязанные проблемы, извлекать из памяти необходимую информацию в нужный момент, переключаться с одного рода явлений на другие, восполнять недостающую информацию интуитивным путем.

Деловая игра способствует также мобилизации умственной деятельности, поскольку с одной стороны усиливает познавательное восприятие информации, а с другой – помогает восполнять проблемы в имеющихся знаниях, поскольку студент имеет возможность объемно, в динамике видеть проблемы, возникающие в процессе деловой игры. При этом студент учится не только видеть то место, где была допущена ошибка, но и понимать, чем она вызвана, видеть какие последствия влекут за собой те или иные ошибки.

Деловая игра, на наш взгляд представляет собой такую форму обучения, которая несет в себе черты как учения, так и определенного вида труда. В деловой игре мы можем моделировать и предметное и социальное содержание будущей профессии.

В настоящее время не существует единого мнения о структуре деловой игры, не существует и единых методик ее описания.

Так, с точки зрения А. А. Вербицкого, структуру деловой игры определяют имитационная и игровая модели, которые органически накладываются друг на друга. При этом *имитационная модель* или объект имитации – это выбранный для деловой игры фрагмент реальной действительности, который задает предметный контекст профессиональной деятельности. А игровая модель – это способ описания работы участников деловой игры с имитационной моделью, который задает социальный контекст профессиональной деятельности специалистов [2].

Таким образом, мы видим что, игровая деятельность характеризуется процессами сознательной организации способа осуществления деятельности (профессиональной, творческой, производственной), которые основываются на рефлексии и активных поисковых действиях по поводу содержания

ролей, игровых функций или сюжета. Только тогда, когда субъект начинает заинтересованно осуществлять организационные действия по поводу сюжета, делая предметом содержание и процесса своей будущей профессиональной деятельности, можно говорить о возникновении игровой деятельности и специфического игрового отношения. Соглашаясь с выводом специалистов, мы видим, что именно рефлексивный, поисковый, мыслительный и организационный компоненты игровой деятельности формируют у субъекта исследовательское и творческое отношение к действительности, будущей профессиональной деятельности [3; 5].

Задача создания игровых форм, которые бы обеспечивали возникновение в процессе игры феноменов игровой деятельности, на наш взгляд обеспечивается следующими требованиями:

- Целостность имитации профессиональной сферы. Игра должна иметь общий сюжет и основную тему. Сюжет и тема определяются типом профессиональной деятельности и стоящими перед участниками будущей игры организационно-управленческими задачами и проблемами.
- Направленность на самоорганизацию. Участники попадают в конкретные игровые ситуации, каждый со своей точкой зрения. Они могут приходиться из различных специализированных предметных областей, могут иметь любые концептуальные и мировоззренческие представления, несовпадающие социальные установки. Для того чтобы организовать их действия в единой коллективной деятельности, необходимо выявить способы действий участников, направлять их рефлексии и анализ на кооперативную самоорганизацию и продуктивное взаимодействие. Функцию координации действий всех участников осуществляет организатор и специально выделенная группа организации.
- Проблемность обучения. Цели профессионального и социального обучения могут быть достигнуты, если студенты овладеют разнообразными способами решения проблем, как в профессиональной области, так и в области социального взаимодействия.
- Методологическое обеспечение. Группа специалистов (преподавателей) владеющих способами и методами решения проблем, аналогичных возникающим в игре, или профессионально ориентированных на разработку таких способов. Соответственно в нужных проблемных ситуациях система методологического обеспечения предлагает средства работы средства работы или же направляет деятельность участников на: активный поиск и творческую разработку способов в случаях, когда никто не может предложить готовых решений.

Организация игры, игровой модели, игровой деятельности должна соответствовать поставленным педагогическим целям, которые бы позволили успешно интегрировать в учебный процесс приближенную к реальности профессиональную деятельность.

Мы осуществляем следующие педагогические цели, разделив их на дидактические и воспитательные:

дидактические:	воспитательные:
<ul style="list-style-type: none"> <li>– закрепление системы знаний профессиональной деятельности;</li> <li>– выработка системных умений по конструированию и моделированию конкретных производственных ситуаций;</li> <li>– обмен опытом и знаниями между студентами;</li> <li>– совершенствование навыков принятия коллективных и индивидуальных решений;</li> <li>– развитие коммуникативных умений разного рода (профессиональных, социальных, нравственно-толерантных и др.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– порождение творческого мышления;</li> <li>– выработка установки на практическое использование элементов деловой игры в дальнейшей профессиональной деятельности;</li> <li>– воспитание индивидуального стиля поведения в процессе взаимодействия с людьми в будущей профессиональной деятельности;</li> <li>– преодоление психологического барьера по отношению к формам и методам активного обучения.</li> </ul>

Основой разработки деловой игры является создание структуры, состоящей из элементов указанных ниже. Все структурные элементы, органически взаимодействуя, определяют успех проведения игры и эффективность достигнутых результатов, в условиях реализации конкретной педагогической технологии, используемой нами в учебном процессе.

Задачи деловой игры. Каждый из разработчиков деловой игры может формулировать разные задачи, не забывая при этом, что в деловой игре должны быть созданы наиболее оптимальные условия для восприятия и запоминания материала. Деловая игра должна способствовать выработке умения оперативной оценки ситуации и принятия наиболее оптимального решения, выработки навыков наиболее рациональной реализации принятых решений, развитию творческих форм выполнения профессиональных функций.

Условия деловой игры – создание обстановки, обеспечивающий успех в проведении деловой игры. В первую очередь здесь идет речь об установлении психологического контакта между участниками деловой игры: студент-студент, преподаватель-студенты. При этом преподаватель должен создать обстановку открытости, доброжелательности. Одобрением качеств студентов, выражением уверенности в успехе в предстоящей работе преподаватель создает позитивный настрой студентов к участию в деловой игре. Для усиления позитивного настроения студентов к деловой игре в нее должна быть заложена проблемность, включена такая информация, которая не лежит на поверхности, способная заинтересовать студентов. Преподаватель при про-

ведении деловой игры обязан предоставить каждому студенту возможность для раскрытия своего творческого потенциала.

*Подготовка деловой игры.* Она включает в себя прежде всего выбор темы. При этом может быть выбрана любая тема любого курса, но с обязательным выходом учебного материала на профессиональную деятельность. Следует также оценить исходную ситуацию, избираемую в качестве объекта имитации, с точки зрения воплощения ее в игре с распределением ролей. Затем необходимо определиться с целями конкретной деловой игры, имея при этом ввиду, что при одном объеме имитации в зависимости от поставленных целей можно по-разному построить игру.

Этот этап процедуры включает в себя также формулирование предполагаемых результатов проведения деловой игры и оценку игровых качеств будущих исполнителей ролей, т. е. оценку как конкретных студентов, так и студенческой группы, принимающей участие в деловой игре, и с учетом этого избирать наиболее рациональные для них приемы и формы деловой игры, оптимально распределить роли.

Подготовка деловой игры предполагает также оценку объективных возможностей для проведения деловой игры, т. е. ответов на вопросы: где, когда, в каких условиях будет проводиться деловая игра, какие внешние атрибуты необходимы для этого.

*Подготовка сценария деловой игры.* Этот этап процедуры ДИ включает в себя системный анализ имитационной модели деловой игры, обязательно включающий оценку проблемности информации, анализ существующих методик решения поставленных в деловой игре проблем.

Затем следует разработка собственного сценария деловой игры, т. е. динамической структуры деловой игры.

Сценарий – это базовый элемент игровой процедуры, в нем находят отражение принципы проблемности, двуплановости, совместной деятельности. Под сценарием деловой игры понимается описание в словесной или графической форме предметного содержания, выраженного в характере и последовательности действий игроков, а также преподавателей, ведущих игру.

В сценарии отображается общая последовательность игры, разбитая на основные этапы, операции и шаги, и представленная в виде блок-схемы.

На его основе для проведения деловой игры готовится:

1. описание проблемной ситуации, которая должна разрешаться в деловой игре (имитационная модель);
2. описание ролей с позиций игровых целей, способов достижения этих целей, порядка взаимодействия исполнителей ролей;
3. указание на нормативные и другие источники, необходимые для разрешения поставленных в деловой игре проблем;
4. содержание текстов для исполнителей ролей;
5. поэтапное описание игры;



6. описание средств и форм организации игры, роли преподавателя (он участник игры или наблюдатель);

*Проведение деловой игры.* Этот этап включает в себя:

1. ознакомление студентов с исходной общей для всех участников деловой игры информацией и постановка учебных задач;

2. распределение ролей, ознакомление с информацией, предназначенной индивидуально исполнителям конкретных ролей;

3. самоподготовку студентов к деловой игре, т.е. изучение исходной информации, необходимой специальной литературы и нормативного материала, подготовка к исполнению роли (вживание в образ);

4. собственно проведение деловой игры.

*Подведение итогов деловой игры.* Этот этап включает в себя:

1. анализ проделанной работы исполнителями ролей, содержащий оценку того, что удалось и что не удалось осуществить в деловой игре;

2. подведение итогов преподавателем.

Система оценивания должна обеспечивать, с одной стороны, контроль качества принимаемых решений с позиций норм и требований профессиональной деятельности, а с другой – способствовать развертыванию игрового плана учебной деятельности. Система оценивания выполняет функции не только контроля, но и самоконтроля профессиональной деятельности, обеспечивает формирование игровой, познавательной и профессиональной мотивации участников деловой игры.

Широко распространенные в настоящее время деловые игры оказываются неудовлетворительными именно с точки зрения целей и задач профессионального обучения. В общем виде каждая деловая игра предполагает две основных образующих своей организации: а) модель имитируемого процесса, которая отражает зависимость изменений в <среде> или <объекте>, происходящих под влиянием тех или иных действий или решений участников игры; б) систему предлагаемых игроку решений и действий, вызывающих изменения в <среде>, результаты которых определяются по модели. Принципы построения модели и законы имитируемых процессов остаются скрытыми от играющих. Исходя из имеющегося профессионального опыта, игроки принимают решения и в виде обратной связи получают результаты своих действий. Следовательно, играющие могут в условиях конкуренции или кооперации с другими участниками анализировать и оценивать свои действия только по результатам. Более того, в деловых играх возникновение рефлексивного игрового отношения к самому сюжету или попытки раскрыть закон имитационной модели рассматриваются как отрицательный момент. Говорится, что при этом игра идет ради самой игры, а достижения выигрыша – ради выигрыша. Игроки, стараясь обыграть друг друга или модель, отвлекаются от целей обучения. Это опасение естественно, так как всякая игровая форма может провоцировать возникновение игровой де-

тельности, но внешние по отношению к игре цели обучения навыкам игровой деятельности заставляют фактически отрицать игровую деятельность как основной механизм, обеспечивающий эффективность обучения.

Вместе с тем следует отметить, что современные деловые игры, несмотря на недостатки, все-таки дают обучающий эффект благодаря присутствию почти во всех играх момента дискуссии, обсуждения и анализа участниками своих действий между собой и с координатором игры. Именно в этом моменте они действительно рефлексивно и исследовательски относятся к собственной деятельности и ее организации. То, на сколько организована будет эта сторона игрового процесса, и определит меру эффективности формирования рефлексивно-мыслительного и исследовательского отношения к действительной профессиональной деятельности. Психологически это означает, что участники начинают отходить от узкопредметных вопросов и направляют свою активность на анализ и самоорганизацию современной коллективной деятельности в конкретных условиях игры, т. е. осуществляют собственно игровую деятельность. Они переносят внимание с продуктов и результатов мыслительных действий на процессы, способы и логику.

Характеристика деловой игры не будет полной без указания классификации этого метода активного обучения, проведенного М. М. Айламаджян, М. М. Лебедевой.

По степени формализации процедуры деловые игры могут быть подразделены на «жесткие», которые предполагают строгую последовательность в деятельности участников, полную регламентацию их деятельности, и «свободные», в которых регламентируются основные направления деятельности участников, представляется возможность для играющих творческого исполнения ролевых функций, самостоятельного определения форм и средств (например, беседы с клиентом) [1].

На основе опыта разработки и проведения деловых игр мы можем дополнить вышеуказанную классификацию деловых игр по основанию «конфликтности».

По наличию или отсутствию конфликта деловые игры можно разделить на:

1. бесконфликтные, в которых интересы играющих совпадают полностью или частично;
2. конфликтные с нестрогим соперничеством, в которых есть конкуренция между участниками, но выигрыш одних не означает полностью поражение других (например, работа по подгруппам с одной и той же исходной информацией).
3. конфликтные со строгим соперничеством, где выигрыш одних участников означает поражения других.

Поставленные педагогические задачи реализованы нами в соответствии с профессиональными целями, определяемыми в процессе подготовки специалистов. Безусловно, формирование профессиональных, производствен-

ных навыков на основе морально-нравственных принципов профессии невозможно без практики. Именно деловые игры, психологически приближая студента к конкретной производственной ситуации, дают те необходимые импульсы без которых дальнейшая трудовая, управленческая, профессиональная деятельность невозможна.

Деловые игры были разработаны и апробированы нами в процессе проведения занятий по дисциплинам: «Коммерческое и трудовое право», «Управление персоналом» в Пензенской Государственной Технологической Академии на 2–4 курсах института промышленной экономики, информатики и сервиса в группах 02ЭМ, 03ЭМ специальности 080502 – экономика и менеджмент; 03ПВ, 03ПЭ, 04ПВ, 04 ПЭ специальности 050501.06; 050501.18 – профессиональное обучение (по отраслям); 03ММ, 04ММ специальности 080116 – математические методы, модели и исследования операций в экономике в течение 2006–2007 учебного года.

### Библиографический список

1. **Айламазьян, А. М., Лебедева, М. М.** Деловые игры и их использование психическом исследовании [Текст] / А. М. Айламазьян, М. М. Лебедева // Вопросы психологии.– 1982.– № 2.– С. 143.
2. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] /А. А. Вербицкий.– М., 1991.– С.140–143.
3. **Гарбусевич, С. А., Зорин, Г. А.** От деловой игры к профессиональному творчеству [Текст] / С. А. Гарбусевич, Г. А. Зорин.–Минск, 1989.– С. 14–21.
4. **Кипнис, Н.** Исследование интерактивных методик в преподавании [Текст] / Н. Кипнис. – М., 2001.
5. **Новиков, В. П.** Организация учебного процесса на основе сквозной деловой игры // Межведомственная школа-семинар по активным методам обучения [Текст] / В. П. Новиков.– Рига, 1983.– С.31–32.
6. **Пидкасистый, П. И., Хайдаров, Ж. С.** Технология игры в обучении и развитии / П.И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдаров.– М., 1996.
7. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии. В 2-х т.Т.1. [Текст] / С. Л. Рубинштейн.– М.,1989.
8. **Туманова, Л., Харитошкин, В., Михайлова, Л.** Методические рекомендации по организации проблемного обучения [Текст] / Л. Туманова, В. Харитошкин, Л. Михайлова . – Тверь, 1998. – 103 с.

## РАЗДЕЛ V

### ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

---

УДК 378.14

*Л.З. Давлеткиреева*

#### РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННО- ПРЕДМЕТНОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Одним из актуальных направлений реформирования современной системы образования является системная интеграция информационных и телекоммуникационных технологий в сам образовательный процесс и в управление образованием, что влечет изменения в понятие обучения: усвоение знаний уступает место умению пользоваться информацией, получать ее с помощью компьютера. В ходе реформирования на первый план выходит задача принципиально нового конструирования содержания и организации учебного материала, педагогической деятельности преподавателя и учебной работы студента в компьютерной среде. В современных условиях насыщенного потока информации все сложнее поддерживать высокий уровень образования с применением только традиционных методов обучения. Педагоги вынуждены постоянно искать новые методы и формы образовательной деятельности, совершенствовать методику обучения, внедрять в учебный процесс более эффективные из них, чтобы активизировать процесс усвоения знаний, формирование умений и навыков. Гибкое сочетание традиционных педагогических и информационных технологий позволяет рассмотреть образование в новом качестве, то есть эффективнее и фундаментальнее.

Одной из тенденций реформирования современного высшего образования является выдвижение в качестве приоритетного – компетентностного подхода при подготовке специалистов.

Основными понятиями компетентностного подхода являются компетенция и компетентность. В справочной литературе термин «компетенция» (компетенция от лат. *competere* – быть способным к чему-либо) трактуется как знающий, сведущий, квалифицированный, как круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, а термин «компетентный» – как обладающий компетенцией [3].

В педагогической литературе в определении данных понятий нет единого мнения. Но при этом, проведенный анализ определений позволяет сделать следующий вывод. Независимо от трактовки компетентность:

1) всегда рассматривается в контексте соответствующей ей деятельности;

2) понимается как важное новообразование личности, представляющее собой интеграцию различных компетенций человека;

3) характеризует степень подготовленности человека к деятельности, характер и эффективность ее осуществления;

4) формируется в ходе освоения человеком соответствующей ей деятельности.

На основе проведенного анализа мы даем следующие определения:

– *компетенция – это отчужденное, наперед заданное социальное требование (норма) к подготовке человека, необходимой для его продуктивной деятельности в определенной сфере;*

– *компетентность – интегративная характеристика личности, отражающая готовность и способность человека эффективно решать задачи, которые возникают перед ним в процессе деятельности.*

Нас интересует компетентность преподавателя в использовании информационно-предметной среды (ИПС) в процессе профессиональной подготовки будущих ИТ-специалистов в университете. Чтобы определить данное понятие и дать ему структурную характеристику, необходимо отметить, что, во-первых, компетентность выражает значение традиционной триады «знания, умения, навыки» и служит связующим звеном между ее компонентами. Во-вторых, компетентность – это приземленная и реальная цель, состояние адекватного выполнения задач. Человек либо компетентен, либо нет по отношению к требуемому уровню исполнения, а не по отношению к достижениям других. В-третьих, компетентного преподавателя отличает «способность среди множества решений выбрать наиболее оптимальное, аргументированно опровергать ложные решения, подвергать сомнению эффективные решения», т. е. обладать критическим мышлением. В-четвертых, компетентность включает как содержательный (знания), так и процессуальный (умения) компоненты. Следовательно, компетентный преподаватель должен применять тот или иной метод (знания+умения) решения профессиональной проблемы [4].

Рассматривая ИПС как область знаний, как источник информации и как средство деятельности будущего ИТ-специалиста, при ее проектировании мы ориентировались на: 1) определенную предметную область, задаваемую конкретными дисциплинами профессиональной подготовки; 2) ее функции, реализующиеся независимо от предметной специфики, принципов организации профессиональной подготовки будущих ИТ-специалистов; 3) информационно-знаниевые потоки (входящие, исходящие и внутрисре-

довые), представляющие собой самую динамичную часть, объединяющую компоненты этой модели в единое целое и обеспечивающие связь с внешней средой; 4) четкое представление о ее месте в сложнейшем комплексе взаимосвязей, возникающих в системе взаимодействия преподаватель-обучающийся [1].

Проблему создания ИПС многие авторы решают различными способами. В качестве средств конструирования нашей ИПС были использованы процессуальный подход и порталные технологии, выбор которых был обусловлен тем, что подход позволяет выделить и интегрировать компоненты проектируемой модели, а технологии определяют принципы ее проектирования.

Исходя из вышеизложенного, компетентность преподавателя в использовании ИПС мы рассматриваем как интегративную характеристику личности, отражающую его готовность и способность целенаправленно создавать ИПС, содержательно ее наполнять и продуктивно использовать в процессе профессиональной подготовки будущего ИТ-специалиста [1].

В структурном плане компетентность педагога в использовании ИПС представляет собой целостное единство компонентов, каждый из которых выполняет свою функцию и соответствующую ей задачу (табл. 1).

Таблица 1

**Характеристика компетентности преподавателя в использовании ИПС**

Компонент	Характеристика	Функция	Задача
1	2	3	4
Когнитивный	<p>Знания об основах создания и использования ИПС, о технологиях ее конструирования, возможностях, структуре, содержании, справочно-информационной составляющей, о способах, средствах и приемах эффективного использования ИПС для решения профессиональных задач.</p> <p>Знания по использованию ИПС в ходе профессиональной деятельности позволяющие решать профессиональные задачи на более высоком уровне.</p>	Информационная	формирование у педагога знаний о ИПС



1	2	3	4
Операционный	Методические основы и умения применения ИПС как централизованной среды разработки и поддержки образовательных ресурсов в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов, являющиеся практической реализацией системы знаний на практике.	Технологическая	формирование умений в использовании ИПС
Рефлексивный	Регулирует включение механизмов самопознания (самооценки, самоанализа), самопроектирования и самоуправления в процессе построения методов и форм контроля в ИПС как координирующей среды сопровождения образовательного процесса, которые помогают педагогу адекватно осмысливать и оценивать процесс профессиональной подготовки будущих специалистов.	Регулирующая	формирование критического отношения к применяемым на практике методам в осуществлении профессиональной подготовки будущих ИТ-специалистов с использованием возможностей ИПС

Проявление этих компонентов фиксируется в результате – компетентности преподавателя в использовании ИПС, которого он достигнет в процессе реализации методики развития компетентности преподавателя.

При реализации методики мы учитывали тот факт, что готовность будущего ИТ-специалиста зависит от уровня развития личности преподавателя. Его профессиональная компетентность, включающая интеллектуальную, организационную и психологическую составляющие, выбранный стиль общения, определяемый спецификой изучаемой дисциплины, дает как возможность организации учебного процесса подготовки будущих ИТ-специалистов в рамках предметных курсов, так и успешность достижения поставленной цели.

Процесс развития компетентности преподавателей в использовании ИПС в рамках разработанного нами спецкурса «Использование информационно-предметной среды в процессе профессиональной подготовки будущих ИТ-специалистов» осуществлялся последовательно в три этапа: подготовительный, основной и заключительный, в соответствии с типами информационно-предметной среды и понятия компетентности преподавателя в использовании ИПС в процессе профессиональной подготовки будущих ИТ-специалистов.

В целом, методика предусматривала использование преподавателем ИПС различного типа, компьютерных средств обучения, анкет, тестов, контрольных вопросов, критериально-оценочного инструментария, учебного и учебно-методического пособий. В целях развития компетентности преподавателя к созданию собственной ИПС, учитывая специфику учебного предмета, методов диагностики для профессиональной подготовки будущих ИТ-специалистов проводились семинарские и практические занятия. В ходе них проходил деловой обмен информацией, задание реальных условий и способов внедрения достижений науки в практику, предоставление преподавателям возможность обогатить свой опыт за счет новой информации.

В профессиональной подготовке будущего ИТ-специалиста участвуют преподаватели разных направлений: преподаватели, ведущие блок дисциплин из цикла общепрофессиональной или специальной подготовки; преподаватели, ведущие блок дисциплин из цикла общих гуманитарных, социально-экономических, общих математических и естественнонаучных дисциплин.

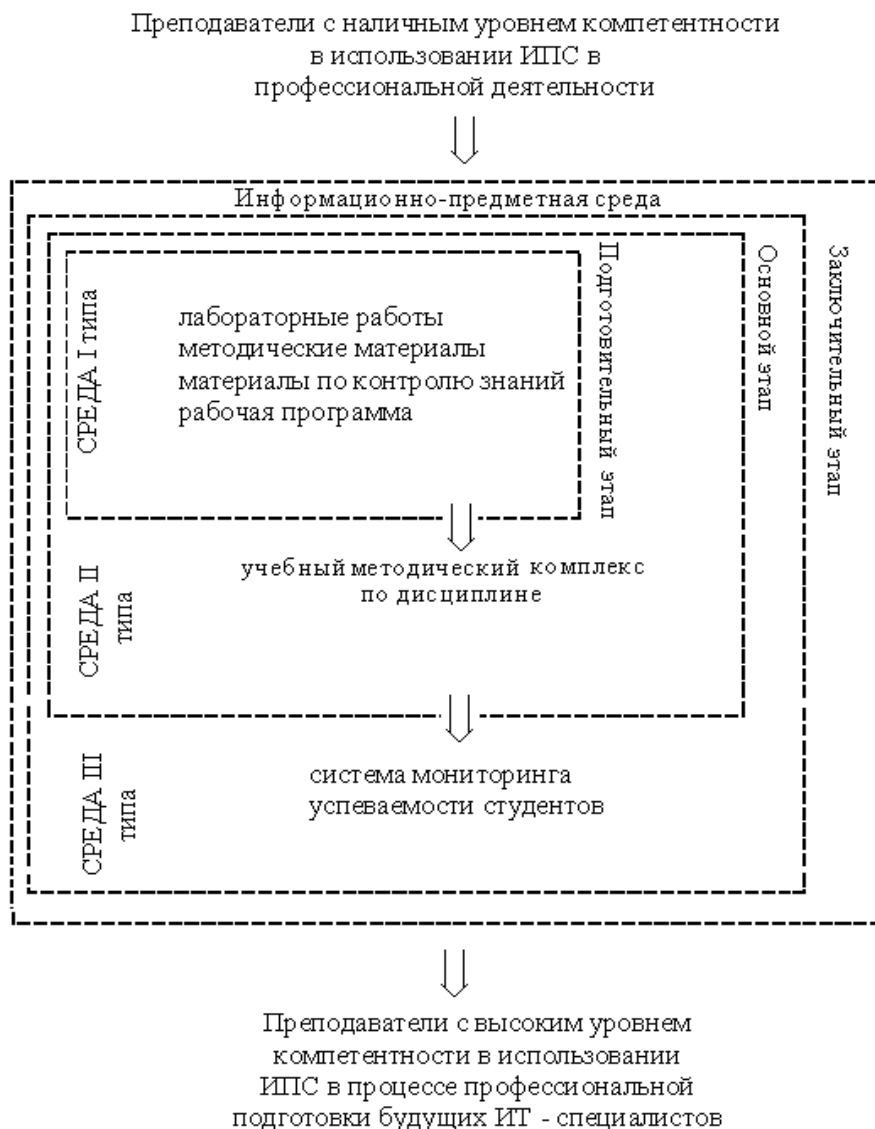
По роду направленности своей профессиональной деятельности первая категория преподавателей имеют достаточно высокий уровень владения ИТ и не испытывают затруднений в их использовании в процессе профессиональной подготовки студентов, но учитывая специфику включения в учебный процесс ИПС возникает достаточно много проблем по освоению и особенно использованию ИПС в профессиональной деятельности.

Поэтому в нашем исследовании был ориентир на то, что уже сформированы знания и определенный уровень компетентности преподавателей в использовании ИПС:

- 1) использовать компьютер в ходе занятий или при подготовке к ним на уровне профессионального пользователя;
- 2) знать требования к педагогическим программным средствам (ППС) и порядок их разработки;
- 3) владеть методикой проведения занятий с использованием ИТ;
- 4) уметь грамотно осуществлять поиск необходимых информационных ресурсов с помощью Интернет;
- 5) уметь осуществлять обмен информацией с помощью электронной почты, телеконференций и др.;
- 6) знать основные требования по работе с вычислительной техникой.

Предпосылками построения процесса развития компетентности преподавателей в виде семинаров и практических занятий послужили большие возможности в организации работ преподавателей с использованием ИПС. Осуществление перехода от их традиционных форм проведения учебного процесса со студентами к формам, агрегированных с учебными элементами и объектами обучения, доступных для поиска и включения в новые учебные

материалы, приложения изучаемого предмета, дала необходимость доступа к ним с любого рабочего места. Поскольку обучение студентов в нашем исследовании подразумевается проводить на базе информационно-предметной среды, то способ представления учебного материала, поддерживаемый выбранной порталной технологией приобретает особую ценность (рисунок).



#### Этапы развития компетентности преподавателей в использовании ИПС

Для прохождения каждого из указанных этапов развития компетентности преподавателей к использованию ИПС в процессе профессиональной под-

готовки будущих ИТ-специалистов необходимо наличие соответствующего набора семинаров и практических занятий (табл. 2).

Таблица 2

**Перечень семинаров и практических занятий для развития компетентности преподавателей к использованию ИПС в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов**

Этапы развития компетентности преподавателей к использованию ИПС	Название семинаров и практических занятий	Назначение информационно-предметной среды
Подготовительный (среды, ориентированные на представление знаний)	Знакомство с возможностями ИПС Структура ИПС Содержание ИПС	Справочно-информационная среда
Основной (среды, ориентированные на самостоятельную деятельность по приобретению знаний)	Методические основы применения ИПС в процессе профессиональной подготовки будущих ИТ-специалистов	Централизованная среда разработки и поддержки образовательных ресурсов
Заключительный (смешанный тип сред)	Построение методов и форм контроля в ИПС	Координирующая среда сопровождения образовательного процесса

На подготовительном этапе в связи с разработкой образовательного портала факультета информатики Магнитогорского государственного университета перед преподавателями встала необходимость его содержательного наполнения.

Цель подготовительного этапа – знакомство преподавателей со структурой ИПС и его содержательным наполнением. В соответствии с целью работа на данном этапе подчинялась следующей логике: 1) все преподаватели получают идентификационные реквизиты; 2) ассистент-консультант проверяет наличие и готовность аппаратуры к работе; 3) ассистент-консультант помещает подготовленные материалы в ИПС (на портал) и знакомит с возможностями и структурой ИПС на данном примере; 4) ассистент-консультант дает задание для преподавателей; 5) преподаватели соотносили материал преподаваемой дисциплины по структуре ИПС. В эксперименте на данном этапе мы использовали разработанное нами учебное пособие «Методология ITIL в управлении качеством высшего образования» [5].

В начале этапа преподавателям была дана возможность ознакомления со специальными условиями применения и требований организационного, технического и технологического характера.

Например: для работы с данными портала необходимо наличие учетной записи на сервере портала. Для входа на портал требуется пройти процедуру авторизации по адресу <http://caportal.masu-inform.ru:8080/servlet/portal/> или в форме на сайте факультета информатики Магнитогорского государственного университета [www.masu-inform.ru](http://www.masu-inform.ru).

Структура представления учебно-методических материалов в ИПС соответствует структуре на учебном сервере. Рассмотрим структуру на примере организованных разделов по направлениям подготовки специалистов на факультете информатики – это «Прикладная информатика (в экономике)» и «Информатика». При составлении подразделов использовалась общая структура федеральных образовательных стандартов нового поколения. Соответственно, по направлению «Прикладная информатика (в экономике)» созданы следующие подразделы:

- Описание специальности.
- ГСЭ (Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины).
- ЕН (Общие математические и естественно-научные дисциплины).
- ОПД (Общепрофессиональные дисциплины).
- ДПП (Дисциплины предметной подготовки).
- СД (Дисциплины специализации).
- ФТД (Факультативы).
- Практики.
- Государственная аттестация.
- Методические материалы УМО.

В подразделе «Описание специальности» представлен учебный план и образовательный стандарт. В папках с названием основных разделов (ОПД, ЕН и т.п.) содержатся папки с названием дисциплин строго из государственного образовательного стандарта, а в них папки «Рабочая программа», «Лабораторные работы», «Методические материалы», «Материалы по контролю знаний». В подразделе «Практики» идет разбиение на «Учебная практика», «Производственная практика» и «Преддипломная практика» и в каждом из подразделов хранится информация по данным видам практик (папка «методические материалы», папка «рабочие программы»). В подразделе «Государственная аттестация» созданы папки «Выпускная квалификационная работа», «Государственный экзамен по информатике», «Государственный экзамен по экономике» и «Нормативные документы» (ГОСТы).

На основном этапе осуществлялась работа непосредственно по качественному изменению учебно-методических комплексов (УМК) преподаваемых дисциплин.

Цель основного этапа – качественное изменение УМК преподаваемых дисциплин. На данном этапе преподаватели самостоятельно разрабатывали УМК преподаваемых дисциплин и размещали их в ИПС, которую создавали в ходе практических занятий самостоятельно, предварительно ознакомившись с представленными в ней примерами УМК. Здесь использовались методические возможности разработанной нами ИПС и учебно-методическое пособие «Профессиональная подготовка будущих ИТ-специалистов в рамках информационно-предметной среды» [1].

В методической системе ИПС выполняет две функции: средства управления учебным процессом (реализуется через структуру дисциплин на портале) и система контроля (которая основывается на оценивании всех видов учебной работы с учетом качества и своевременности выполнения и доставки).

На заключительном этапе преподавателю было необходимо провести диагностику результатов, анализ собственной деятельности и дополнить отведенное пространство в ИПС контролирующими и самоконтролирующими средствами.

Цель заключительного этапа – диагностика результатов и анализ преподавателями собственной деятельности. На данном этапе преподаватели дополняли свои УМК и отведенное пространство в ИПС контролирующими и самоконтролирующими средствами. Большой интерес у преподавателей вызвали проводимые нами электронные соконсультации, особенность которых заключается в том, что на интересующие вопросы отвечают сами преподаватели, взаимодействуя друг с другом посредством ИПС. При этом происходит обмен опытом и взаимное обогащение друг друга (в том числе и ассистента-консультанта, проводившего занятия) интересными предложениями, находками и способами разрешения конкретных ситуаций по использованию ИПС в профессиональной подготовке будущих ИТ-специалистов.

Необходимость изучения преподавателями контролирующих и самоконтролирующих средств ИПС было обусловлено тем, что студенты не всегда могут управлять процессом своего обучения, систематически и напряженно учиться в течение семестра. Для преодоления этих проблем необходим контроль со стороны ИПС как средство формирования у студентов познавательной активности в течение всего периода обучения. Также контроль в образовательной деятельности выполняет различные функции: диагностическую, обучающую, воспитывающую, организаторскую, методическую, образовательную, экзаменационную, корректирующую, функцию выявления и измерения знаний. В его задачи входят: 1) установление готовности студента к восприятию и усвоению новых знаний, т.е. восстановление внутрипредметных и межпредметных связей; 2) получение информации о характере самостоятельной работы студентов в процессе обучения; 3) вы-



явление трудностей, ошибок и причин их возникновения; 4) определение эффективности методов, средств и организации обучения; 5) выявление степени правильности, объема, глубины знаний и умений обучаемых.

Для контроля в ИПС после обсуждения на совете факультета результатов апробирования системы на базе двух дисциплин, было принято решение адаптировать и применить систему мониторинга обучения студентов в рамках всех курсов на факультете информатики Магнитогорского государственного университета [2].

В итоге, учитывая лишь специфику использования ИПС, мы рассмотрели развитие компетентности в процессе профессиональной подготовки будущих ИТ-специалистов, в ходе которого преподаватель приобрел следующие умения:

- 1) включать студентов в информационно-предметную среду профессиональной подготовки;
- 2) организовывать работу студентов под управлением информационно-предметной среды;
- 3) использовать совокупность соответствующих методов, технологий и средств для содержательного наполнения ИПС по преподаваемой дисциплине с учетом ее специфики.

Определяя перспективу исследования, мы отмечаем, что результаты нашей работы охватили не весь спектр возможностей совершенствования профессиональной подготовки будущего специалиста по информационным технологиям в университете путем развития компетентности преподавателей в этом вопросе, не все аспекты данной проблемы изучены нами в полной мере. В связи с этим практически значимым будет исследование возможности управления качественным развитием информационно-предметной среды; задание и моделирование ее новых свойств, отражающих специфику конкретного образовательного учреждения; определение критериев эффективности применения методик, ориентированных преимущественно на создание альтернативных программ профессиональной подготовки специалистов в условиях вуза; организация дистанционной профессионально-ориентированной и углубленной подготовки будущих специалистов, разработка соответствующих этому направлению обучающих и диагностических методик.

### Библиографический список

1. Давлеткиреева, Л. З. Профессиональная подготовка будущих ИТ-специалистов в рамках информационно-предметной среды: учеб.-метод. пособие [Текст] / Л. З. Давлеткиреева. – Магнитогорск: МаГУ, 2006. – 86 с.
2. Давлеткиреева, Л. З. Система мониторинга процесса обучения студентов [Текст] / Л. З. Давлеткиреева, И. В. Попова, А. С. Удотов // Инновации в науке и

образовании (Телеграф отраслевого фонда алгоритмов и программ) – М., 2006. – № 7. – С. 36.

3. **Оробинский, А. М.** Информационно-педагогическая компетентность преподавателя вуза: дис. ... канд. пед. наук / А. М. Оробинский. – Ростов-на-Дону, 2001. – 174 с.

4. **Роберт, И. В.** Информационно-предметная среда со встроенными элементами технологии обучения [Текст] / И. В. Роберт // Педагогическая Информатика. – 1995. – № 2. – С. 15–17.

5. **Уметбаева, Л. З.** Методология ITIL в управлении качеством высшего образования: учеб. пособие [Текст] / Л. З. Уметбаева, Э. Р. Ипатова. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 168 с.

## ГЛАВА VI

### ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

УДК 371.03

*М. Б. Дьякова, А. С. Косогова*

#### О СОЧЕТАНИИ РАЦИОНАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ПРИ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИЁМАМ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ\*

Проблема становления социально зрелой личности в настоящее время получила новое звучание. Акценты переносятся на интеллектуально-духовное, свободное развитие, полное раскрытие творческого потенциала в соответствии с той возросшей ролью, которая уготована личности в современной ситуации. Важна не только интеллектуальная компетентность, но и практическая действенная инициатива, способность к самоорганизации, а также умение управлять собственной интеллектуальной и практической деятельностью. Для современной личности важны развитые способности оперативного анализа ситуаций, готовность выйти за пределы заданного и развивать не стимулируемую извне инициативу, что представляется маловероятным без участия эмоциональной сферы.

Учитывая современную ситуацию, следует отметить необходимость организации обучающей среды, в которой создаются условия для полноценного развития учащихся, в том числе через оптимальное сочетание рационального и эмоционального компонентов при организации познавательной деятельности. Это связано как с рациональным анализом перспектив своей жизни, так и с переживанием её эмоциональных аспектов, благодаря которым возникает чувство удовлетворенности (или неудовлетворенности, стимулирующей активность) от результатов деятельности и дальнейших прогнозов.

*Под рациональной составляющей обучения детей мы понимаем создание условий для опирающейся на требования рассудка их оптимальной адаптации к обстоятельствам и последующее, логически выверенное, предварительно спрогнозированное и спроектированное продуктивное преобразование среды и обстоятельств.* Рациональная составляющая обучения связана с формированием логических умений, развитием способностей выверять соответствие отдельных элементов знаний с требованиями поставленных

---

\* Исследования поддержаны грантом РГНФ (проект № 06 – 06 – 00312а)

целей и задач. Рациональное обучение – это обучение, направленное на развитие способностей анализировать, прогнозировать и проектировать деятельность, учитывая комплекс значимых обстоятельств и факторов.

*Эмоциональная составляющая обучения направлена на актуализацию адекватных чувств как сигналов о том, насколько человек продвигается вперед в приобретении знаний и формировании жизненно важных умений.* Эмоции не только сопутствуют всякой деятельности, «обслуживая» потребности организма, но сами являются объектом особой потребности. Любому человеку присуща жажда эмоционального насыщения, стремление к переживанию различных чувств. Возникшие в результате взаимодействия организма со средой, положительные эмоции способствуют закреплению полезных навыков и действий, а отрицательные – заставляют уклоняться от вредоносных факторов.

Ряд свойств и некоторые функции эмоций являются исключительно важными в образовательном процессе. Чувства могут выступать как дополнительный мотив учебной деятельности. При этом для организма важно не однообразное сохранение положительных эмоциональных состояний, а мозаика сменяющих друг друга чувств, имеющих оптимальную интенсивность. Очевидно, именно целостная, эмоционально насыщенная образовательная среда школы может выступить условием становления социально зрелой личности.

*Оптимальное соотношение эмоционального и рационального в обучении предполагает положительную динамику устремлений учащегося к продуктивной самореализации через преобразование адекватно времени и собственным возможностям идей, мотивов, целей, интересов, поисков, замыслов, программ.* Продуктивная самореализация, в свою очередь, во многом, зависит от успешности самостоятельной работы как основы обучения. Она активизирует логический компонент, который связан с обучением школьников структуре деятельности.

Подходы к обучению структуре деятельности, включающие обязательное формирование общих логических приёмов умственной деятельности, целесообразное управление собственной познавательной деятельностью, акцентируют рациональную составляющую учебного процесса, но если она «не уравнивается» развитием эмоциональной сферы школьников, то возникают «перекосы» в формировании их личности.

Именно с этих позиций целесообразно обсуждать как содержание школьного образования, так и методику его изучения. *Мы выделяем три основных варианта соотношения рациональной и эмоциональной составляющих учебного процесса.*

*Первый вариант – это учебный план, включающий дисциплины, при изучении которых доминирует рациональная составляющая, и дисциплины, при изучении которых доминирует эмоциональный компонент.* Но, при

этом, все учебные предметы в своём содержании, с одной стороны, безусловно, развивают абстрактное логическое мышление, с другой стороны, имеют большой потенциал для становления эмоциональной сферы школьников и вносят большой вклад в их обучение.

В этом контексте важно остановиться на изучении языков, особенно если речь идет о поликультурной образовательной среде школы. Обучение в этом случае рассматривается чаще всего как вопрос межнациональный – диалог культур двух или нескольких этносов в одной образовательной среде. Целью поликультурного образования выступает формирование человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований [3; 6].

В результате познания поликультурного мира возникают представления о картине мира, на формирование которой влияет язык, являющийся не только средством коммуникации и познания, но средством создания той особой реальности, той культуры, в которой живет человек. Современная лингвистика довольно активно разрабатывает направление, в котором язык рассматривается как культурный код нации; возникает научное направление лингвокультурология, задачей которого является раскрытие ментальности народа и его культуры через язык [5; 6].

Считают, что языковая картина мира предшествует картинам природы и общества и, во многом, формирует их, так как понимать мир и себя человек может благодаря языку, в котором фиксируется индивидуальный, национальный и общечеловеческий опыт. Поэтому роль языка состоит не только в передаче сообщений, но и во внутренней организации того, что подлежит сообщению. Языковая картина мира эксплицирует различные картины мира человека и отображает общую картину мира. Возникла и крепнет убежденность, что путь к осмыслению феномена человека лежит через естественные языки. Разные языки по-разному концептуализируют мир [3]. Поэтому, на наш взгляд, именно изучение родного языка (этнического) имеет большой потенциал для реализации оптимального соотношения рационального и эмоционального аспектов познавательной деятельности.

*Вторым вариантом соотношения рациональной и эмоциональной составляющих учебного процесса, акцентирование эмоциональной сферы школьников, выступают внеурочные занятия, которые могут быть организованы как в школе, так и в учреждениях дополнительного образования. В школе это внеклассные занятия по учебным предметам, занятия в танцевальных, музыкальных, спортивных (с национальными видами спорта) и тому подобных коллективах, клубах, секциях.*

*Наконец, третий вариант соотношения рациональной и эмоциональной составляющих, – это соответствующая методика организации и проведения занятий по различным учебным дисциплинам.*

Остановимся более подробно на последнем варианте, так как он представляется наименее проработанным.

Рассмотрим, что может сделать учитель в этом случае, особенно, если речь идёт о первом этапе обучения. Для начальной школы особенно актуальна эта проблема и в силу возрастных особенностей учащихся и в связи с тем, что именно в этот период формируется основа отношения к учебному процессу (обучению, учению) в основной и в старшей школе. Опыт нашей работы показывает, что можно несколько расширить указанные в литературе [например, 2], варианты такого обучения

Первое, что можно добавить - проведение уроков вне стен класса: в музеях, в парках и т. п. Такие занятия, как правило, являются интегративными не только по содержанию (изучаемым объектам), но и по формируемым приёмам деятельности. Этот аспект представляется достаточно важным, так как в самом начале обучения позволяет показать условность деления учебных дисциплин, необходимость системного анализа.

Например, при изучении тайги в сибирском регионе целесообразно указать существенные признаки понятия «сибирская тайга». Такой урок был подготовлен и проведён одновременно учителями разных предметов. Было использовано содержание следующих учебных дисциплин: логика, география, экология, естествознание, природоведение, обучение грамоте. Этот «набор» зависит от учебного плана школы. Хорошо, если есть возможность провести этот урок в музее. Если такой возможности нет, то можно смоделировать условия музея или воспользоваться соответствующим раздаточным материалом. В нашем случае на уроке школьникам были представлены растительность и животный мир тайги, одежда и занятия населения сибирской тайги. На уроке была организована беседа, в которой одновременно участвовали все учителя и учащиеся. Были перечислены признаки тайги, особенности сибирской тайги, анализировались понятия: «лес» и «тайга», для сравнения использовали понятие «джунгли».

Учащимся предлагалось, осматривая музейную экспозицию, ответить на ряд вопросов: 1. Каковы признаки тайги? 2. Какие признаки должны быть у животных, обитающих в тайге? 3. Как животные тайги себя защищают? 4. Какие примеры подтверждают, что в природе всё взаимосвязано?

Среди выводов отмечали не только существенные и достаточные признаки сибирской тайги и ее обитателей, но и целесообразность этих признаков. Например, форму лыж у жителей тайги, их одежду и род занятий, форму тела у медведя, лося, условия их жизни, подчёркивая взаимосвязь структуры и функции.

В завершении урока было предложено комплексное домашнее задание по освоенным материалам: описать какое-то животное, живущее в тайге. Проверялось, насколько полно учащиеся приводят его признаки и указывают их целесообразность.



Как видим, приведённый материал – рационален, но его изучение окрашивается эмоциями изучения родного края.

Приведём другой пример – занятие в художественном музее (в случае необходимости его также можно имитировать и в классе), проведённого учителями логики, психологии, МХК.

Учителя вместе с учениками анализировали несколько заранее выбранных полотен: сюжет, время написания картины и т. п., приходя к совместным выводам о субъективности восприятия мира художником (художником в широком смысле этого слова, а не только живописцем). О том, что зрители (слушатели, читатели), в свою очередь субъективно воспринимают субъективное мнение художника.

Затем переходили к любому полотну, которое считали наиболее удобным для анализа: что все видят одинаково, и что каждый видит индивидуальное в этой работе. Отвечая на вопросы, школьники одновременно определяют свои чувства, и отношение к работе (портрету, пейзажу, натюрморту...).

Завершая эту часть занятия, отмечали различия между наукой (основы наук изучаются в течение всего периода обучения в школе) и искусством, в части соотношения субъективного и объективного, – существенные и несущественные признаки в восприятии художественного произведения и содержания любой науки, научного факта.

Обращали внимание учащихся на целесообразность в искусстве – есть ли она (тогда в чём она может выражаться) или её нет, и этим искусство отличается от науки?

Дети получали задание: осмотреть экспозицию, выбрать «свою» картину и описать (дома или в классе) свои впечатления. При этом учитывали, что, говоря о произведении искусства, мы выделяем две части:

1. Объективная характеристика (или описание)
2. Субъективная характеристика (или описание).

При проверке работы отмечали, насколько «развёрнута» представленная ребёнком информация, каков жанр выбранной работы, какая цветовая гамма доминирует в этой работе, как (и какое) приведено субъективное описание, объективное описание (или характеристика), какие чувства вызвала эта картина у ребёнка. Эту работу проверял каждый учитель, результаты проверки использовали и как диагностическую информацию для внесения корректив в дальнейшую работу с детьми. Приведённые примеры позволяют учащимся прийти к пониманию универсальности логического анализа.

Но не менее важно зафиксировать, как подобный анализ влияет на характер восприятия (эмоциональный фон, настроение) детьми художественных произведений. Для этого возможен следующий подход: предложить детям два стихотворения. В описываемом опыте это были стихотворения М. Ю. Лермонтова «Три пальмы» и «Тучи».

Учитель прочитал текст первого стихотворения. Затем был проведён его анализ: привести описание аравийской земли (что такое описание) – почему это пустыня, какие признаки об этом свидетельствуют? Почему в пустыне может существовать оазис – как пальмы и ручей помогают друг другу? Привести описание каравана. Какая часть суток описана автором? Почему дети так думают, какие признаки на это указывают? (например, обратить внимание на дневные и ночные температуры воздуха в пустыне). Сколько лет росли пальмы? Почему их срубили? Такие признаки пальм как «гордые» и «высоко росли» можно считать существенными? Почему? Вопросы могут варьироваться в зависимости от ответов детей.

По окончании разговора детям раздали листочки и попросили нарисовать своё настроение, впечатление от услышанного.

Затем учитель прочитал второе стихотворение (в обоих случаях возможно использование записи с чтением стихотворений профессиональными артистами). Не проводя анализа, попросили детей на другой стороне листочка нарисовать своё впечатление от услышанного.

Сравнив рисунки, можно сделать вывод о влиянии логического анализа (или его отсутствии), на восприятие детьми стихотворных текстов. В предлагаемом варианте в рисунках (восприятии произведений) различия не были зафиксированы. Однако, у разных детей восприятие разное, поэтому такая проверка полезна, при условии, что анализ рисунков надо проводить вместе с психологом.

*Второе направление – акцентировать изучение объектов, хорошо знакомых школьникам, например, изучение воды.*

Начинать изучение лучше зимой, когда можно сравнить различные агрегатные состояния воды, взяв для анализа снег и лёд.

На улице учащиеся сравнивали лёд и снег, самостоятельно определяя признаки сравнения. Этими признаками могут быть: цвет, прозрачность, твердость, возможность принимать определенную форму и т. д. Внимание учащихся обращалось так же на светопреломление в кусках льда («радуга»); на то, как располагаются снег и лед (сосульки) на деревьях, на крышах домов; на характер звуков, которые снег и лед могут издавать; на возможности снега и льда в качестве строительного материала (например, что-то построить из льда и снега, нарисовать что-то на снегу и на льду и т. п.); на скорость падения снежинок и льдинок.

Организовав исследование льда и снега, учащиеся искали ответы на вопросы: что же общего между ними, почему есть аналогичные свойства? (они состоят из воды). Почему есть различия? (у них разное строение). Детям предлагали нарисовать снежинку, льдинку и каплю воды, предварительно обсудив форму снежинок - подобно тому, как не существует двух одинаковых отпечатков пальцев, нет и двух одинаковых «кристаллов снега».

Снег и лёд приносили в школу, помещали их в мерную посуду (стаканы или мензурки) и отмечали – принимают ли снег и лёд форму стакана (мензурки) – почему? Отмечали объём того и другого и оставляли на неделю в разных местах класса: на подоконнике и у батареи центрального отопления. В течение недели постоянно отмечали изменения, которые происходили. Когда снег и лёд полностью растаяли, заметили объём образовавшейся воды и следили за тем, как этот объём далее изменяется вообще и в разных местах классного помещения (до следующего урока), «одинаковая» ли вода образуется из снега и льда (например, грязная – чистая)?

На следующем уроке использовали три сосуда: с водой из стакана со снегом, из стакана со льдом, и к ним добавили сосуд с водой из аквариума.

Предложили определить, в каком сосуде какая вода. Дети поясняли, по каким признакам они это делают и сравнивали воду в различных сосудах.

Почему же у «различных» вод свойства (признаки) различные? (различное проявление признаков).

Почему в стаканах со снегом и льдом получилась вода, но объём её был различен? Почему в течение недели в обоих вариантах объём воды уменьшался, но уменьшался по-разному? Одинаково ли испаряется вода в различных местах класса, почему? Почему «снежная» вода грязная? Может ли быть грязной «ледяная» вода? Почему?

Для объяснения этих явлений использовалось «игровое моделирование» – учащиеся моделировали кристаллические структуры льда и снега, а также жидкое состояние воды. Взявшись за руки (или разомкнув руки) и изменяя расстояние между участниками соответствующей группы, они отвечали на поставленные вопросы.

*Подобное «проживание состояния» – третье возможное направление сочетания рационального и эмоционального в учебном процессе.*

*Четвёртое направление – обсуждение с учениками возможностей и особенностей познания средствами науки и искусства.*

На таком занятии можно показать, что у каждого человека возможен свой тип познания окружающего, в соответствии с которым в сознании возникает своя картина мира. Чаще всего при этом имеют в виду «научный» и «художественный» типы познания мира. Возможно, это одна из причин (наличие «художественного» видения мира) неуспешной учебной деятельности в нашей (русской) школе, которая в значительной мере ориентирована на научный (аналитический) тип мышления.

Что такое наука, искусство; предмет изучения науки и искусства; методы науки и методы искусства; их язык?

В связи с этим желательно, чтобы учащиеся постарались представить мир глазами художника и глазами ученого. Им предлагали материал, содержащий информацию о законах логики, наиболее общих методах познания и языках науки. После обсуждения этой информации следовало задание:

для одного и того же объекта определить предмет исследования (изучения) для ученого (можно взять разные направления: химия, физика, история и т. д.) и для художника (например, живописец, писатель, музыкант и т. д.). При этом школьники образовывали небольшие группы, каждая из которых проводила анализ объекта сначала с позиций ученого, а затем – художника. Этим объектом изучения может быть вода, так как ученики уже достаточно хорошо знакомы с ней.

Разговор идёт только о воде, но что будет предметом изучения в каждом конкретном случае, какими методами будем пользоваться и на каком языке предъявлять полученные результаты?

Затем, в процессе обсуждения результатов, заполняли таблицу с графами «предмет изучения», «методы изучения», «язык представления информации» для каждой предметной области. При этом обсуждались такие вопросы, как: объективность и субъективность познания в науке и искусстве; возможность использования законов и других положений логики в науке и искусстве; как изменялись представления об окружающем мире у ученых и художников в разные эпохи – как связано развитие науки и искусства с развитием общества, его культуры (или наоборот).

После заполнения таблицы и обсуждения выводов заключительный этап занятия: учащиеся должны изобразить свое видение мира и попытаться указать свое место в нем. В соответствии с этим они еще раз попытались проанализировать имеющиеся трудности в учебе (в изучении каждого учебного предмета). Учителя, в свою очередь, сделали выводы о результатах и коррекции методики работы с каждым ребенком.

Каждое подобное занятие заканчивали рефлексией. Именно рефлексия в обучении, мыслительный или чувственно переживаемый процесс, осознания своей деятельности, во многом может способствовать созданию «равновесия» между рациональной и эмоциональной составляющей учебного процесса. Рефлексивные выводы должны делать не только учащиеся, но и учителя, чтобы можно было вносить полноценные коррективы в учебные занятия. Это пятое направление сочетания развития рациональной и эмоциональной сфер школьников в обучении.

Сочетание рациональной и эмоциональной составляющих обучения школьников приемам умственной деятельности, на наш взгляд, является неременным элементом формирования культуры познания в целом. Формирование культуры познания, в свою очередь, невозможно вне поликультурного образовательного пространства. В этом случае надо вспомнить положение М. М. Бахтина о диалогичности современной культуры, о человеке как уникальном мире культуры, вступающем во взаимодействие с другими личностями-культурами, и, на этой основе, положение В. С. Библера об обучении как о диалоге культур [1; 4]. Одно другому не противоречит, но детализирует и конкретизирует. Человек, как уникальный мир культуры,

включает её национальные особенности, а также национальные и индивидуальные особенности познания.

Подобный подход к обучению позволяет реализовать возможности ученика как интегральной индивидуальности [7]. Наш опыт показал, что результатом такого обучения в начальной школе и в начале основной школы является учащийся, способный организовать свою деятельность с позиций системного рассмотрения объектов, способный оптимально адаптироваться к учебному процессу в старшей школе, а затем – в вузе, проявляя способность к самоорганизации, а также умение управлять собственной интеллектуальной и практической деятельностью, разумно сочетая её логическую (рациональную) и эмоциональную составляющие.

### **Библиографический список**

1. **Бахтин, М. М.** Эстетика словесного творчества [Текст] / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
2. **Булатова, О. С.** Искусство современного урока [Текст] / О. С. Булатова. – М.: Академия, 2007. – 256 с.
3. **Кронгауз, М. А.** Семантика [Текст] / М. А. Кронгауз. – М.: Академия, 2005. – 352 с.
4. **Курганов, С. А.** Ребенок и взрослый в учебном диалоге [Текст] / С. А. Курганов. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.
5. **Леонтьев, А. А.** Основы психолингвистики [Текст] / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
6. **Маслова, В. А.** Лингвокультурология [Текст] / В. А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 204 с.
7. **Мерлин, В. С.** Очерк интегрального исследования индивидуальности [Текст] / В. С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.

УДК 378.147

*А. И. Черных*

### **МЕХАНИЗМЫ ЦЕННОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Профессиональная сфера занимает особое место в жизнедеятельности старших школьников. С одной стороны, это сфера, которая находится как бы за пределами данного возраста. С другой, по мнению психологов, готовность к профессиональному самоопределению является новообразова-

нием раннего юношеского возраста. В условиях перехода старшей школы к профильному обучению значение данной сферы жизнедеятельности для юношей и девушек, а следовательно, и значимость ценностного самоопределения в ней должны значительно повыситься [1].

Несмотря на достаточно детальную разработку проблемы профессионального самоопределения в психолого-педагогической науке, существует большой разброс мнений о сущности и содержании данного процесса. Анализ данных исследований показывает, что в них, как правило, дефиниции «профессиональное самоопределение» и «выбор профессии» отождествляются, а процесс профессионального самоопределения рассматривается как выбор профессии из нескольких возможных вариантов и как узко направленный процесс, ориентированный на соотнесение своих возможностей с требованиями профессии, а также на развитие профессионально необходимых качеств [5].

*В нашем представлении профессиональное самоопределение не сводится к выбору профессии, а представляет собой прежде всего процесс непрерывного ценностного самоопределения, служащий основанием этого выбора и обеспечивающий профессиональную сферу жизнедеятельности человека.* Мы рассматриваем профессиональное самоопределение не как определенный акт или стадию профессионального становления, а как его сущностную основу, своеобразный механизм, не прекращающийся на всем протяжении профессионального пути процесс поиска и обретения человеком смыслов своей профессиональной деятельности, открытия и реализации своего «Я» как профессионала, осуществления выбора в проблемных ситуациях, которые ставит перед ним постоянно изменяющаяся и усложняющаяся профессиональная деятельность.

Наиболее интенсивно процесс профессионального самоопределения осуществляется в ранней юности. *Существует несколько типов и уровней профессионального самоопределения:*

1. Идентификация, в основе которой лежит стремление личности к достижению высокого уровня материального благосостояния, ориентирует личность на профессиональное продвижение в высокооплачиваемых сферах профессиональной деятельности.

2. Идентификация личностью себя с общественной деятельностью дает тот тип профессионального самоопределения, который связан с профессиональными перспективами в любой деятельности, обеспечивающей проявление ею социальной активности.

3. Идентификация, в основе которой лежит отношение к себе как носителю определенных способностей, ориентирует личность на максимальное проявление и на профессиональное развитие в той профессии, где эти способности будут в большей степени востребованы.



4. Наконец, идентификация человека, обладающего широким спектром способностей и ориентированного на творчество в труде, определяет реализацию им себя в тех профессиях, которые предоставляют возможности творчества.

*Следовательно, основой профильного и профессионального самоопределения выступает ценностное самоопределение человека, система базовых ценностей и смыслов, определяющих его отношение к себе и к жизни в целом.*

В реальной практике можно выделить два варианта индивидуальной траектории профильного самоопределения [11]:

- ученик выбирает профиль обучения на основе предпочитаемой образовательной области, к которой он чувствует склонность и в которой проявляет наибольшие способности, а профессиональные намерения его пока не определились, то есть в данном случае профильное самоопределение слабо связано с профессиональным;

- ученик выбирает профиль обучения на основе уже достаточно сложившихся представлений о своей будущей профессии, о своих профессиональных предпочтениях – профильное самоопределение осуществляется в контексте профессионального.

В современной образовательной ситуации наиболее типичен первый вариант, хотя для профессионально-личностного становления школьника и реализации основных задач, определяемых программой модернизации образования, более оптимальным представляется второй. Поэтому целесообразно организованная предпрофильная подготовка и профильное обучение должны обеспечивать целостный процесс профильного и профессионального самоопределения учащихся, органично включенный в их личностное и жизненное самоопределение [1; 11].

Факторы ценностного самоопределения старшеклассников в профессиональной сфере жизнедеятельности могут быть как объективными, так и субъективными [5].

*К объективным факторам относятся:*

- социальный статус профессии. Поскольку в Современной российской реальности он чаще всего определяется материальными условиями профессиональной деятельности, ближайшее социальное окружение старшеклассника (семья, группа сверстников и т.д.) ориентирует его на выбор профессии, позволяющей удовлетворить его материальные потребности;

- необходимость выбора ценностных оснований профессионального самоопределения диктуется социальной ситуацией развития и ведущим видом деятельности в ранней юности, определяемым выбором профессии, построением своих жизненных и профессиональных перспектив и планов;

- обучение в профильном классе ставит перед старшеклассником необходимость ценностного осмысления оснований выбора профиля обучения.

*К субъективным факторам относятся:*

- внутренние, определяемые особенностями личности старшеклассника (изначальный культурный опыт; сложившаяся система ценностных ориентаций; соотношение конформизма-нонконформизма, наличие или отсутствие рефлексивной позиции: степень проявления когнитивного диссонанса; наличие референтной для нее группы и т. д.);

- внешние, связанные со степенью готовности воспитателей к организации ценностно-ориентированного социально-профессионального опыта юношей и девушек, к индивидуальной помощи им в процессе ценностного самоопределения в профессиональной сфере жизнедеятельности.

Современная ситуация социально-экономического развития страны не позволяет нам надеяться на позитивное изменение социального статуса большинства необходимых для общества профессий (таких, как учитель, врач, рабочий, инженер и т. д.), а следовательно, решение задач самореализации молодежи в наиболее творческих и социально ценных сферах профессиональной деятельности [7; 9; 10].

По мнению Н. Н. Никитиной, преимущественными механизмами ценностного самоопределения в профессиональной сфере жизнедеятельности, согласно нашему подходу, должны служить интернализация и аутентизация, культуральная и экзистенциальная рефлексия, обеспечивающие выбор ценностных оснований данной жизнедеятельности и конкретной сферы профессиональной деятельности на основе осознания смысла собственной жизни и своего профессионального призвания [5].

*Важными условиями позитивного ценностного самоопределения старшеклассников в профессиональной сфере жизнедеятельности являются:*

- развитие профессионально направленного самосознания юношей и девушек посредством осмысления ценностей профессии, построения профессионального идеала и соотнесения с ним своих возможностей в процессе самопознания и саморазвития профессионально значимых качеств;

- насыщение содержания образования профессионально и личностно значимыми ценностями посредством разработки аксиологических аспектов изучаемых дисциплин и программы спецкурса для старшеклассников «Культура профессионально-личностного самоопределения»;

- осуществление контекстного подхода к обучению в профильных классах, проявляющегося в выделении и актуализации в профильных предметах ценностных основ соответствующих видов профессиональной деятельности;

- разработка и использование в образовательном процессе технологий и техник, обеспечивающих трансформацию контекста профессиональной ситуации в реальный контекст учебной и жизненной ситуаций старшеклассника как ситуаций ценностно-смыслового выбора (имитационное игровое и неигровое моделирование, создание ситуаций-аналогов, коллективное взаимодействие в решении профессионально значимых проблем и т. д.);

– организация социально-профессионального опыта учащихся: профессиональных проб и профессионально ориентированной практической и научно-исследовательской деятельности старшеклассников, направленных на развитие их творческого потенциала, формирование профессионально ценной направленности личности;

– обеспечение ценностно-ориентационного единства семьи и школы в решении проблемы профессионального самоопределения старшеклассников;

– индивидуальная помощь юношам и девушкам в определении ценностных критериев профильного и профессионального выбора [5].

Любое самоопределение включает, с одной стороны, построение образа себя, иерархию актуальных потребностей, целей, устремлений, особенностей индивидуальных качеств, с другой – образа ситуации или прямого требования к самоопределяющемуся, в котором выявляется образ требуемого «Я» и, наконец, с третьей – сопоставление первого второму или второго первому, с фиксацией одной из сторон как определяющей [3]. В соответствии с данной логикой *психолого-педагогическое сопровождение* ценностного самоопределения старшеклассников должно опираться на реальные представления об исходном уровне сформированности их профессионально значимых ценностных ориентаций и обеспечивать самопознание, самосознание их школьниками.

Психолого-педагогическое сопровождение можно рассматривать как особый вид гуманитарного сопровождения образовательного процесса, сущностной характеристикой которого выступает взаимодействие учащихся, педагогов и психологов, создающее условия для осознанного и свободного выбора учениками ценностных основ собственного бытия (в том числе профессионального).

Для создания данных условий, необходимо решение, как минимум, трех задач:

– диагностика исходного уровня сформированности ценностных ориентаций старшеклассников в профессиональной сфере жизнедеятельности;

– определение примерного содержания ценностного самоопределения (системы ценностей, предлагаемых для осмысления и осознанного выбора);

– разработка содержания, логики и способов организации взаимодействия педагога и психолога с учащимися, обеспечивающего адекватное действие названных механизмов ценностного самоопределения.

Содержание ценностного самоопределения старшеклассников в профессиональной сфере жизнедеятельности составляет система индивидуально, социально и профессионально значимых ценностей, выбор и присвоение которых является важнейшим условием не только профессионального самоопределения, но и становления личности молодого человека в целом [6].

Существуют различные классификации профессиональных ценностей. Так, выделяют ценности-цели профессиональной деятельности, ценности-средства, ценности-знания, ценности-отношения и ценности-качества (личности профессионала); общественно-профессиональные, профессионально-групповые и индивидуально-личностные профессиональные ценности [4].

*В соответствии с подходом к старшекласснику как субъекту допрофессиональной сферы его жизнедеятельности выделяется три блока профессионально значимых ценностей как содержательная основа его ценностного самоопределения:*

1) ценности, определяющие отношение к профессии и профессиональной деятельности, определяющие цель и личностный смысл данной деятельности;

2) ценности, в которых закреплено отношение к другим субъектам профессиональной деятельности, определяющие характер взаимодействия с ними;

3) ценности, характеризующие отношение к себе как будущему профессионалу и выступающие в качестве эталона в процессе профессионально-личностного самосовершенствования и оценки степени соответствия своих возможностей требованиям профессии [5].

В первый блок ценностей мы включаем ценности профессии, выражающие значимость трудовой деятельности для личности, характеризующие ее потребности и мотивы участия в ней.

Содержание второго блока ценностей составляют этические ценности профессионального общения, ценности профессионального сотрудничества.

Третий блок содержит ценности-качества профессионала, включающие в себя деловые, коммуникативные, духовные и другие профессионально значимые свойства, от которых зависит ориентация старшеклассника на самопознание и профессионально-личностное саморазвитие.

Применительно к довузовской подготовке для выявления ценностных ориентаций, сложившихся у школьников в условиях предпрофильной и профильной подготовки, был адаптирован Морфологический тест жизненных ценностей В. Ф. Сопова и Л. В. Карпушиной, направленный на определение мотивационно-ценностной структуры личности и изучение индивидуальной системы ценностей человека с целью лучшего понимания смысла его действия или поступка.

Условием становления довузовской (предпрофильной, профильной, дополнительной) подготовки школьников как сферы свободного самоопределения личности является реализация вариативных и дифференцированных педагогических программ, удовлетворяющих различные по мотивам и содержанию образовательные потребности заказчиков, основными из

которых являются школьники и их родители [8]. К числу ведущих видов потребностей следует отнести:

1. Творческие (креативные) потребности, обусловленные как желанием родителей развить индивидуальные способности детей, так и стремлением детей к самореализации в избранном виде деятельности.

2. Познавательные потребности детей и подростков, определяемые стремлением к расширению объема знаний, в том числе и в областях, выходящих за рамки программ школьного образования.

3. Коммуникативные потребности детей и подростков в общении со сверстниками, взрослыми, педагогами.

4. Компенсаторные потребности, вызванные желанием за счет дополнительных знаний решить личные проблемы, лежащие в сфере обучения или общения.

5. Профориентационные прагматические потребности школьников, связанные с установкой на допрофессиональную подготовку.

6. Досуговые потребности школьников различных возрастных категорий, обусловленные стремлением к содержательной организации свободного времени.

Реализация индивидуальных образовательных потребностей дает возможность осуществить социально значимые цели развития личности. Социальная значимость программ довузовской подготовки обеспечивается следующим комплексом целей развития личности:

- познавательным развитием, реализуемым через дополнительные программы, а также программы для одаренных детей;
- социальной адаптацией, включающей опыт межличностного взаимодействия, различные социальные инициативы через программы объединений по интересам;
- осознанным и успешным выбором профессиональной деятельности через профильные программы допрофессиональной ориентации и подготовки;
- раскрытием творческого потенциала через различные по содержанию и уровню освоения программы для обучаемых с разными возможностями, в том числе для детей с проблемами в сфере обучения и общения, а также одаренных детей;
- развитием общей культуры, в том числе культуры досуговой деятельности, через разнообразные по познавательной проблематике программы, дающие выбор форм и средств организации свободного времени [3].

Реализация указанных целей обеспечивается их направленностью на практическую деятельность школьника. Своеобразие педагогических программ состоит в том, что все теоретические знания, включенные в содержание программ, апробируются в творческой практике, преобразуются в познавательный, коммуникативный, социальный опыт самореализации в различных сферах деятельности. Таким образом, программы довузовской

(предпрофильной, профильной, дополнительной) подготовки рассматриваются как прикладные, практические программы, основанные на опыте творческой самореализации школьников. Целью их является стимулирование и развитие потенциала личности, включение ее в системы социальных коммуникаций через обучение, общественно полезную практику и досуг [2].

Из всего сказанного вытекает, что довузовская (предпрофильная, профильная, дополнительная) подготовка детей и подростков является серьезной институциональной поддержкой для системы общего и профессионального образования.

*Критериальной основой* определения ценностных ориентаций старшеклассников в профессиональной сфере жизнедеятельности служит:

- содержание и соотношение ценностей, определяющих отношение к значимым аспектам будущей профессиональной деятельности;
- содержание и соотношение ценностей, определяющих требование к себе как субъекту профессиональной деятельности;
- содержание и соотношение ценностей, определяющих смысл обучения в профильном классе;
- представленность профессиональных ценностей, определяющих ценностный выбор в других сферах жизнедеятельности.

На основе изучения и анализа профессионально-ценностных ориентаций старшеклассников выделяется основной критерий их сформированности – гуманистическое содержание и гармоничное сочетание в их структуре всех типов ценностных отношений (к профессиональной деятельности, к самому себе как профессионалу, к другим субъектам профессиональной деятельности).

Результаты проведенных исследований позволили сделать вывод о том, что система ценностных ориентаций юношей и девушек, определяющая направленность их профессионального самоопределения, не обладает гармоничным сочетанием индивидуально, социально и культурно ценных ориентаций, в ней преобладают ценности эгоцентрического характера, преимущественно прагматичные по своему содержанию. Данные результаты связаны как с действием объективных внешних факторов, так и с недостаточной направленностью сложившейся системы профессиональной ориентации на осуществление индивидуальной помощи старшекласснику в осмыслении ценностных оснований выбора профиля обучения и будущей профессии.

### Библиографический список

1. **Аверчинкова, О. Е.** Профессиональная ориентация в предпрофильной подготовке школьников [Текст] / О. Е. Аверчинкова // Профильная школа. – 2004. – № 2. – С. 44–48.



2. **Жаркова, Г. А.** Использование традиционных и нетрадиционных форм и методов обучения при организации учебно-познавательной деятельности учащихся профильных классов [Текст] / Г. А. Жаркова // Сборник статей и научных материалов УлГПУ. – Ульяновск, 2002. – С. 43–47.
3. **Залученова, Е. А.** Методы психолого-педагогической поддержки жизненного и профессионального самоопределения [Текст] / Е. А. Залученова, В. К. Зарецкий, Л. А. Ненашева. – М., 1995. – 168 с.
4. **Здравомыслов, А. Г.** Потребности. Интересы. Ценности [Текст] / А. Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 223 с.
5. **Никитина, Н. Н.** Психолого-педагогическое сопровождение ценностного самоопределения старшеклассников в условиях профильного обучения // Заочный семинар школьных психологов. Выпуск 12. – Ульяновск: УИПК ПРО, 2005. – С.18–27.
6. **Оссовский, В. Л.** Ценности профессиональной деятельности: автореф. дис. ... д-ра философ. наук / В. Л. Оссовский. – Киев, 1986. – 38 с.
7. **Правдина, О. В.** Ориентация учащихся на ценность образования: теория и практика [Текст] / О. В. Правдина. – Самара, 2001. – 166 с.
8. Рекомендации по организации профильного обучения на основе индивидуальных учебных планов обучающихся // Профильная школа. – 2004. – № 4. – С. 3–6.
9. **Розов, Н. С.** Культура, ценности и развитие образования [Текст] / Н. С. Розов. – М., 1992. – 201 с.
10. **Скок, Г. Б.** Формулирование ценностей, целей и норм как основа построения системы качества образования / Г. Б. Скок // Качество образования: концепции, проблемы: материалы III междунар. науч.-метод. конф.. – Новосибирск: НГТУ, 2000. – С. 23–28.
11. **Тахтамышева, Г. Ч.** Выбор профиля обучения на этапе предпрофильной подготовки [Текст] / Г. Ч. Тахтамышева // Профильная школа. – 2004. – № 3. – С. 46–48.

УДК: 37.3.1.02

*Ю. Р. Ледяева*

## **ОБУЧЕНИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С ПРИВЛЕЧЕНИЕМ ЕГО НЕВЕРБАЛЬНОГО ОПЫТА**

Одной из существенных характеристик личности является её субъектность, полноправное участие в деятельности и социальных отношениях. Поэтому формирование у учащихся активной позиции, открытой для диалога, становится важнейшей задачей современной педагогики.

Личность формируется в общении и деятельности, но далеко не всякое педагогическое взаимодействие можно назвать общением, как и не всякую

совокупность действий – деятельностью. Как часто участники этого взаимодействия не могут абстрагироваться от закрепленных временем ролей и функций: педагог – говорящий, ученик – слушающий. «В общении, – пишет М. С. Каган, – нет отправителя и получателя сообщений – есть собеседники, соучастники общего дела».[7, с. 146] Общение в процессе обучения должно носить диалогический характер, важно взрослому научиться слушать и слышать ребенка, ведь на протяжении многих десятилетий отечественная педагогика рассматривала субъектом обучения только учителя, а ученик оставался участником пассивным, являясь объектом педагогического воздействия. Г. Г. Гадамер очень точно сформулировал одну из основных причин излишней монологизации педагогического общения: «Тот, кто учит, полагает, что должен говорить, что он вправе говорить; чем более последовательно и связно он говорит, тем более убеждается в том, что способен передавать другим своё учение» [5, с. 88]. Чрезмерное стремление учителя поддерживать в себе способность к разговору с течением времени вырабатывает устойчивую привычку говорить, зачастую не прислушиваясь к собеседнику – ученику. Свидетельство этого находим у того же автора: «Пропускает мимо ушей и неверно слышит тот, у кого уши, так сказать, постоянно забиты теми речами, с которыми он непрестанно обращается к самому себе, следуя своим влечениям, преследуя свои интересы, – до такой степени, что он и не способен слышать другого» [5, с. 91]. Подобное явление М. К. Мамардашвили обозначил термином «псевдомысли». Это мысли, «помысленные как бы с неуважением к мыслительной способности людей, мысли, опекающие их, мысли, являющиеся мыслями других, неспособных на мысль» [9, с. 22].

Таким образом, для решения проблемы излишней монологизации процесса обучения необходим поиск новых путей реализации технологии педагогического общения и установления педагогически целесообразных отношений. Одним из таких путей является обращение к невербальному опыту младшего школьника, ведь именно в неречевых проявлениях обнаруживается смысловая сторона общения.

До того момента, как ребенок стал учеником, он уже прожил 6 или 7 лет активной, деятельной, наполненной открытиями, жизни. Причем, познание окружающей действительности осуществлялось при активном участии невербального языка; на протяжении этого периода он помогал ребенку обретать связь с окружающим миром. Жесты, позы, мимика и интонация окружающих людей приближали дошкольника к пониманию намного быстрее, чем долгие и утомительные объяснения. Мудрый Януш Корчак не раз указывал на частую двусмысленность слов, их способность запутывать и ранить: «Слово? Не будь наивным. Оно подведёт и обманет. Поможет в одном, собьёт с толку в другом. Как плетью, исполосует, изранит. Никому непонятно твоё слово, малыш, только ты один его понимаешь так, как

чувствуешь, как знаешь, и как сам хочешь. Не часто оно доходит, куда следует, а часто повисает в пустоте» [8, с. 34]. Следовательно, педагогическое общение вовсе не исчерпывается только вербальным взаимодействием, в нем всегда присутствует смысловое и эмоциональное содержание, которое фиксируется невербальными знаками.

Профессионализм учителя определяется единством его теоретической и практической готовности, о наличии которой можно судить по уровню сформированности ряда специальных умений (аналитических, прогностических, проективных, мобилизационных, перцептивных и т. д.). Ю. К. Бабанский, работая над теорией оптимизации процесса обучения, отмечал, что зачастую учителям не хватает, в первую очередь, личностных свойств и качеств, среди которых ученый называл чувство меры в использовании тех или иных форм и методов преподавания, эмоциональную отзывчивость, контактность в общении. Значит, успешность обучения зависит не только от сформированности специальных умений, но и от наличия определенных личностных качеств учителя. Важно учитывать, что ребенок всегда очень внимателен к невербальным проявлениям взрослых, и если доброта и стремление к пониманию не являются гранями души учителя, а представляют собой лишь проявление профессионального долга, ребенок обязательно почувствует это, обнаружит по мимолетным контролирующим жестам, по несовпадениям слов и движений.

В 1925 г. В. В. Зеньковский, работая над статьёй «Воспитательная проблема в школе» и исследуя функционирование средней и низшей русской школы за границей, пришёл к выводу, что в процессе обучения вследствие душевной дисгармонии у учащихся появляются психические патологии, причём самые «трагические и роковые узлы завязываются обыкновенно в детстве и отрочестве, то есть приходится в значительной мере на школьный период» [6, с. 156]. По мнению В. В. Зеньковского, эмоциональной сфере ребёнка свойственны значительные внутренние трения, в преодолении которых ученики часто оказываются совершенно бессильны.

С момента выхода в свет той статьи прошло более 80 лет, но, к сожалению, ситуация в области педагогического общения почти не изменилась. Для многих учащихся школьная среда по-прежнему является основным источником стрессов. Это можно объяснить, во-первых, низким уровнем сформированности у значительной части педагогов необходимых коммуникативных умений, во-вторых, отсутствием у них личностных свойств и душевных качеств. То есть в процессе обучения наблюдается ряд противоречий, влияющих на его осуществление и результативность.

*Первое противоречие заключается в том, что 7-летний ученик готов к выстраиванию общения с педагогом, а у педагога зачастую готовность к профессиональному общению отсутствует, что проявляется в неконгруэнтности используемых слов и невербальных знаков и чрезмерной вербализации процесса обучения.* В силу психологических особенностей возраста

младший школьник всегда проявляет себя как деятельная натура, стремящаяся к постоянной самореализации и самовыражению. Но кроме создания условий для этих важнейших процессов, перед начальной школой стоит и другая задача – реализация образовательного стандарта. И если поведение ребенка препятствует решению этой задачи, то школа, вместо того, чтобы искать оптимальные пути взаимодействия, стремится свести к минимуму деятельностные проявления ученика.

*Следовательно, в условиях приоритета образовательного стандарта реализация младшим школьником собственной Я-концепции испытывает серьезные затруднения – в этом состоит второе противоречие.*

*Третье противоречие процесса обучения заключается в том, что среди воспитательных задач, которые ставит школа по отношению к личности ученика, имеет место задача по формированию его поведенческих навыков, что зачастую не соответствует представлениям ребенка о собственном поведении.*

Таким образом, усвоение приемлемых способов самовыражения подменяется работой по формированию «правильного» поведения, которое диктуется не внутренней мотивацией, а внешними условиями. Особую важность в связи с этим имеет период начальной школы, когда происходит адаптация к новой среде, к новому виду деятельности, к новому обществу. Эти процессы должны осуществляться в условиях понимания и принятия ребенка, независимо от его проявлений, т. к. именно в этот период формируется его отношение к школе, к учению, к сверстникам и взрослым. Школьнику необходима среда для выстраивания системы отношений, личностного роста и самосовершенствования, а это возможно лишь тогда, когда он принят и становится активным субъектом обучения, когда педагог учитывает его мнение и ценит его опыт (коммуникативный, деятельностный, эмоциональный и т. д.).

Педагогический процесс, являясь взаимодействием активных субъектов, каждый из которых есть носитель собственной культуры, не может быть лишен смысловой стороны, так как обучение не мыслится вне понимания, а понимание – это не что иное, как смыслообразование. При выстраивании педагогически целесообразных взаимоотношений в начальной школе особое значение имеет обращение к невербальному опыту ученика, так как именно в нем проявляется смысловая сторона общения. Психологи, исследующие проблему взаимодействия в процессе обучения, подчеркивают важность следующих коммуникативных умений учителя: оценка связи внешне наблюдаемого поведения с внутренним миром человека; умение «читать» позы, жесты, мимику, пантомимику; умение правильно оценить ситуацию общения – способность наблюдать за обстановкой, выбирать наиболее информативные её признаки и обращать на них внимание; способности, связанные с использованием невербальных форм педагогического общения

(умение вступать в контакт с незнакомыми людьми; умение предупреждать возникновение и своевременно решать конфликты и т. д.). Иначе говоря, важнейшими коммуникативными умениями являются умения, связанные с обращением к неречевому опыту ученика: умение своевременно сосредоточить внимание на невербальном тексте, умение вычленить наиболее информативные невербальные знаки, умение максимально точно интерпретировать эти знаки с учетом психолого-педагогической специфики ситуации общения. Сформированность перечисленных умений не является искусственным соединением слова и жеста. Компетентный учитель может гармонично дополнять и своевременно заменять одни средства другими, он понимает смыслы невербальных проявлений ребенка. «Учитель-полиглот» (Ю. В. Сенько) способен не только изъясняться на разных языках, но и понимать содержание вербальных и невербальных текстов собеседника-ученика.

Привлечение неречевого опыта младшего школьника позволяет вывести педагогическое общение на диалогический уровень. Такое общение позволяет изменить отношение ребенка к процессу учения. В этих условиях возрастает вероятность обмена не только значениями, но и смыслами. Более того, умение педагога интерпретировать и использовать невербальные знаки позволит ему расширить смысловое поле в пространстве общения с учеником. Мимика, жестикация и интонация ребенка зачастую больше скажут о его внутреннем состоянии, намерениях, мотивах, отношении к сложившейся ситуации и собеседнику. Экспериментальная работа, проведенная с ребятами, посещающими подготовительную школу (г. Барнаул), показала, что дошкольники, даже имея достаточно богатый словарный запас, более полно и адекватно выражают свое эмоциональное состояние с помощью невербальных средств. При работе с литературными произведениями также был выявлен более высокий уровень овладения умением определять эмоциональное состояние героя по иллюстрации (т. е. по знакам, воспринимаемым визуально), нежели по описаниям, имеющимся в тексте. Воспринимая эмоционально прочитанный взрослым текст произведения, дошкольники почти безошибочно определяют характеры и настроения героев, хотя затрудняются объяснить, что помогло им понять это. Данный факт говорит, в первую очередь, о том, что в период предшкольного детства сохраняется ведущая роль невербального канала в выражении эмоций и интерпретации неречевых проявлений, причем в процессе интерпретации преобладает понимание интуитивное.

Использование опыта невербального общения в обучении младших школьников является важным приемом координации внимания на уроке, а невербальные средства учителя зачастую эффективно выполняют функцию средств наглядности. *Следовательно, обращение к опыту невербального общения младшего школьника – это не только средство оптимизации пе-*

дагогического общения, но и возможность полноценно взаимодействовать с ребенком на уроке, не перегружая это взаимодействие лишними речевыми высказываниями. Ученики с большей глубиной воспринимают оценки, похвалы и замечания, «высказанные» именно невербально. Выявление у 5–6-летних дошкольников уровня сформированности умения интерпретировать невербальные средства показало, что наиболее травмирующими являются коммуникативные ситуации, в которых собеседники используют жесты, неадекватные произносимому тексту, причем наиболее негативную реакцию детей вызывает такое несоответствие, при котором неискренне доброжелательная интонация и жестикуляция взрослого соединяются с угрожающим или унижающим достоинство ученика содержанием вербального текста. На просьбу вспомнить моменты общения с учителем, вызвавшие положительные эмоции, большинство ребят, помимо доброжелательных реплик, вспоминают особенности голоса, мимики и жестикуляции во время произнесения похвалы. В процессе педагогического общения смысловую сторону ребенок, как правило, безошибочно вычитывает, интерпретируя невербальные средства собеседника, и этот факт заставляет задуматься о последствиях использования знаков, выражающих равнодушное или грубое отношение. Хотя данная проблема берет свое начало не столько в неумении учителем выбирать нужные невербальные средства, сколько в отсутствии у него необходимых душевных качеств.

Так как любой опыт может не только использоваться, но и обогащаться, возникает ещё один немаловажный аспект учительского профессионализма. Педагог – мастер всегда стремится к тому, чтобы смысловое поле, общее для него и его учеников, было как можно шире. В силу возрастных различий эмоциональный опыт учащихся отличается от эмоционального опыта учителя (здесь речь идет не об эмоциональности, которая у детей зачастую выше, чем у взрослых, а об опыте интерпретации эмоциональных проявлений), что не может не повлиять на взаимопонимание между ними.

В 1989 г. Н. И. Бабич, проведя исследования в 1–3 классах, сделала вывод о том, что «при существующей подготовке во многих семьях, в детских садах, в младших классах школы у детей целенаправленно и последовательно не вырабатываются стойкие привычки понять состояние другого человека, проявить наблюдательность по отношению к его внутреннему облику, выраженному в мимике, жестах, позе, походке, в голосе и речи» [2. с. 9].

Результаты исследований 2007 г., проведенных в одной из Барнаульских школ, показали, что 5–6-летние дошкольники успешно справляются с заданиями, связанными с интерпретацией невербальных средств, лишь в том случае, если воспринимаемый ими текст выражен ярким интонационным, жестовым, мимическим или пантомимическим рисунком. Невыразительное поведение, как правило, вызывало затруднения при «вычитывании» эмоционального значения или интерпретировалось с ошибками. *Следователь-*



но, возникают следующие проблемы взаимодействия «учитель – ученик»: во-первых, для оптимизации педагогического общения требуется выразительное поведение учителя, наполненное адекватными знаками; во-вторых, для расширения общего для субъектов смыслового поля необходимо целенаправленное обучение детей декодированию невербальных знаков. Поскольку процесс декодирования выразительных движений тесно связан с процессом кодирования, т. е. выражения эмоций с помощью неречевых знаков, приходим к выводу о том, что обучать нужно и использованию, и «вычитыванию» невербальных средств.

Важнейшую роль при формировании невербального языка играет личный пример учителя, так как для ученика начальной школы этот человек является непререкаемым авторитетом, а во многом и объектом для подражания. Как часто родители первоклассников спустя одну – две недели обучения обнаруживают в поведении своего ребенка новые жесты, мимические движения или не наблюдавшийся ранее интонационный рисунок. Это есть один из способов расширения невербального опыта младшего школьника – подражание учителю. По таким знакам внимательный родитель может безошибочно определить, каков характер взаимоотношений в классе и каков стиль поведения учителя. Педагог-профессионал, зная эту детскую особенность, способен повлиять на уровень эмоциональной выразительности ребенка, существенно обогатив её средствами собственного невербального языка. Некомпетентный учитель бездумно засоряет своё поведение лишними жестами и мимическими движениями, не следит за своей интонацией или, более того, намеренно включает в собственный арсенал воспитательных средств жесты отстраненности, неприятия, а также угрожающую или безразличную интонацию. Подобное поведение педагога непременно приведет к возникновению коммуникативных барьеров между субъектами обучения. Но это явление было бы не столь опасным, если бы носило ситуативный характер (ведь обучение – процесс временный, следовательно, и взаимодействие с таким учителем, к радости ученика, тоже ограничено временем). Главная опасность таится в том, что любое школьное общение серьёзно влияет на Я-концепцию ребенка и изменяет её как позитивно, так и негативно, в зависимости от стиля взаимодействия субъектов. Следовательно, обогащение невербального опыта младших школьников должно стать специальной задачей учителя, а развитие культуры невербального общения необходимо сделать содержанием обучения в начальном звене.

*Наиболее плодотворно обогащение невербального опыта может осуществляться в контексте урока чтения при обучении приему драматизации.* Еще в конце XIX в. методисты отмечали особую роль выразительных средств при устном изложении литературного произведения: «Лицо должно... безмолвно говорить и выражать своими движениями то, что выражают собою речь и интонация голоса» [3, с. 111] Инсценирование литературного

произведения – это наиболее органичное соединение обучения и игры, подготовка к которому включает в себя, в первую очередь, обучение использованию пластических и интонационных неречевых средств, во-вторых, обучение «вычитыванию» их значений. Как указывал Л. С. Выготский, драматизация близка ребёнку, потому что, «во-первых, драма, основанная на действии, совершаемом самим ребёнком, наиболее близко, действительно и непосредственно связывает художественное творчество с личным переживанием». Во-вторых, всякая драматизация «связана с игрой, ..., и поэтому наиболее синкретична, т. е. содержит в себе элементы различных видов творчества» [4, с. 61]. Игра – жизненная школа ребёнка, воспитывающая его духовно и физически. Её мы можем рассматривать как первичную драматическую форму, отличающуюся той драгоценной особенностью, что артист, зритель, автор пьесы, декоратор и техник соединены в одном лице.

Основу реализации программы, направленной на расширение невербального опыта, составляет работа с литературными произведениями разных жанров (устное народное творчество, стихи, авторские и народные сказки, басни, отрывки из рассказов), проводимая с дошкольниками на этапе первичного, а с младшими школьниками – на этапе вторичного восприятия текста. Смена форм драматизации осуществляется от наиболее простой формы к развёрнутой (анализ иллюстрации, постановка «живых» картин, произнесение отдельной реплики, чтение по ролям, драматизация развёрнутой формы).

Для осуществления анализа иллюстраций необходим выбор материала, позволяющего относительно однозначно интерпретировать неречевые проявления изображенных героев. Постановка «живых» картин – форма, требующая глубокого литературного анализа изображаемого отрывка текста. Произнесение отдельной реплики героя предполагает формирование умения гармонично соединять жест и слово. Чтение по ролям и драматизация развернутой формы – наиболее сложные виды работ по расширению неречевого опыта, так как требуют подробного анализа всего инсценируемого текста, а, следовательно, и больших временных затрат.

Важно отметить, что работа над каждой формой драматизации требует постоянного обращения к литературному тексту, а значит, произведения должны быть отобраны с особой тщательностью и соответствовать возрастным и психологическим особенностям учащихся. Среди них стихи, рассказы и сказки Г. Остера, Э. Успенского, Б. Заходера, Н. Носова. Именно обучение различным формам драматизации позволит обогатить неречевой опыт ученика начальной школы, сформировать умение гармонично соединять пластические и интонационные невербальные средства и внимательно относиться к эмоциональному состоянию собеседника.

Занятия по программе строятся так, чтобы формируемые у дошкольников умения, во-первых, способствовали пропедевтике литературного анализа, во-вторых, раскрывали творческий потенциал будущих первоклассни-

ков, в-третьих, помогали выстраиванию диалогических отношений между субъектами взаимодействия.

Умения адекватно использовать и «вычитывать» невербальные знаки, являясь важнейшими коммуникативными умениями, помогут ребенку более свободно ориентироваться в ситуации общения и быть понятым, как взрослыми, так и сверстниками.

Формированию личности самостоятельной, свободной, самодостаточной, личности с положительным образом собственного Я, способствует педагогическое взаимодействие, основанное на принципах диалогичности, другодоминантности и понимания. Реализация каждого из этих принципов имеет своим результатом смыслообразование, без которого обучение не представляется личностно значимым. Но смысловое содержание далеко не всегда вербализуется, именно поэтому одним из важнейших компонентов обучения в начальном звене является использование имеющегося неречевого опыта ребенка, а также расширение этого опыта путем реализации специальных приемов.

### Библиографический список

1. **Бабанский, Ю. К.** Избранные педагогические труды [Текст] / Сост. М. Ю. Бабанский. – М., 1989.
2. **Бабич, Н. И.** Психологические особенности первого впечатления о другом человеке у младших школьников: Автореф. дис... канд. психол. наук. – М., 1989.
3. **Бродовский, М.** Искусство устного изложения [Текст] / М. Бродовский – М, 1987.
4. **Выготский, Л. С.** Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л. В. Выготский – М.: Просвещение, 1991.
5. **Гадамер, Г. Г.** Актуальность прекрасного [Текст] / Г. Г. Гадамер – М., 1991.
6. **Зеньковский, В. В.** Воспитательная проблема в школе [Текст] / В. В. Зеньковский // Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы: Кн. для учителя. – М., 1993.
7. **Каган, М. С.** Мир общения: Проблема межсубъектных отношений [Текст] / М. С. Каган – М., 1988.
8. **Корчак, Я.** Воспитание личности [Текст] / Я. Корчак – М., 1992.
9. **Мамардашвили, М. К.** Как я понимаю философию [Текст] / М. К. Мамардашвили – М., 1992.
10. **Петрова, Е. А.** Знаки общения [Текст] / Е. А. Петрова – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2001.
11. **Сенько, Ю. В.** Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Ю. В. Сенько – М.: Издательский центр «Академия», 2000.

*С. П. Злобина***ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ  
ПОСРЕДСТВОМ КОМПЛЕКСНОГО ПРИМЕНЕНИЯ  
ЗНАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ**

Человек, овладевший экологической культурой, осознает общие закономерности природы и общества, понимает, что история общества есть следствие истории природы, что природа составляет первооснову становления и существования человека.

Экологическая культура определяется реальным вкладом в преодоление негативных влияний на природу, пресечение действий, приносящих ущерб природе, разъяснением и пропагандой законов ее охраны.

Экологическая культура личности, таким образом, предполагает наличие у человека определенных знаний и убеждений, готовности к деятельности, а также его практических действий, согласующихся с требованием бережного отношения к природе.

Острота современных проблем взаимодействия общества и природы поставила ряд новых задач перед педагогикой и школой, призванных реально помочь поколению, обучающемуся сейчас в школе, преодолеть последствия негативных воздействий на природу и оптимизировать их в последующем. Эта мысль отражена в материалах Тбилисской межправительственной конференции ЮНЕСКО [7, с. 11].

В классической педагогике обоснованы и развиты положения о содержании научных знаний о природе и способах их раскрытия, о формировании мировоззрения в процессе познания природы, о нравственно-эстетическом развитии школьников под воздействием природы, о месте и значении общения ребенка с природой в системе его образования. Педагогическую ценность укрепления гуманных чувств ребенка средствами природы подчеркивали великие педагоги Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Ф. А. Дистервег.

Против формально словесного изучения природы и отношения к ней выступали русские просветители: В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Н. А. Добролюбов, Д. И. Писарев, Н. Г. Чернышевский. Они ратовали за введение в школу полноценных знаний о природе, подчеркивая их влияние на формирование моральных качеств личности, которые определяют поведение детей в природе. Великий русский педагог К. Д. Ушинский горячо призывал расширить общение ребенка с природой и удивлялся тому, что “воспитательное влияние природы ... так мало оценено в педагогике” [6, с. 54]. Его идеи о воспитательной ценности общения ребенка с природой развивали многие педагоги-натуралисты. Они создали ряд оригинальных посо-

бий по методике естествознания, в которых обосновывались организация учебной деятельности школьников с учетом взаимосвязи научных знаний и чувственного восприятия природных объектов и явлений (А. Я. Герд, И. П. Павлов).

Изучению природы и общению учащихся с нею придается деятельностный характер, поскольку формирование отношений к реальной действительности, в том числе к природной среде, как подчеркивала Н. К. Крупская протекает в процессе деятельности. Этому положению выдающегося педагога соответствовало массовое развитие юннатского движения в нашей стране, зародившегося в 1918г. Особенно большой вклад в юннатское движение внес его основатель Б. В. Всесвятский, а также ученые-методисты Н. И. Дергунов, Б. Е. Райков, С. В. Герд, Н. М. Верзилин, Н. А. Рыков, С. В. Щукин и многие другие.

Важное значение имеет педагогическое раскрытие роли природы в формировании личности, ибо вся “духовная жизнь человека неразрывно связана с природой” [3, с. 565]. Многоаспектность общества и природы определяет комплексность экологического образования.

Совершим небольшой экскурс в историю проникновения природоохранительных знаний в процессе обучения.

В 30-е годы знания об охране природы были включены только в программы по биологии. Они отражали существовавший тогда уровень понимания проблемы, преимущественно как сохранение утилитарных ценностей природы.

В послевоенные годы, несмотря на все трудности восстановительного периода, в нашей стране принимается ряд государственных постановлений по охране и восстановлению природных богатств, потерпевших большой урон в годы войны. В них предусматривается участие в этой работе и органов народного просвещения.

Начиная с 50-х годов значение проблемы охраны природы во всем мире возрастает. Во многих странах, в том числе в СССР, создаются специальные научные и административные организации по изучению и практическому решению этой проблемы. В рекомендациях многих авторитетных конференций появляются пункты, подчеркивающие важную роль органов просвещения на пути решения проблемы охраны природы. Это способствовало тому, что начиная с 1955г. в учебные программы по биологии и географии стали шире включать вопросы природоохранительного характера.

В 60-е годы во всех союзных республиках нашей страны принимаются законы об охране природы. В законе есть специальная статья, которая обязывает Министерство просвещения включить в ряд учебных предметов вопросы по охране природы. Однако четкой конкретизации этих требований не было.

Во второй половине 60-х годов вопросам охраны природы уже уделяется внимание в учебных программах по природоведению, биологии, физической и экономической географии. Но в то же время, как отмечалось в специальных исследованиях [4], в основе оценочных суждений учащихся о бережном отношении к природе лежат преимущественно утилитарные мотивы. Это не позволяет всесторонне реализовать воспитательные возможности учебного содержания.

После совещания экспертов ЮНЕСКО по проблеме “Биосфера и человек” (Париж, 1968) во многих странах мира активизировалась разработка государственных мер по природоохранительному образованию, в частности в системе общеобразовательных школ [1, с. 48].

Начиная с 70-х годов в ряде государств известные ученые в области охраны природы выступили с предложениями по составу учебного содержания, имеющего природоохранительный характер. Так, участники Международного рабочего совещания, обсуждая включение вопросов охраны природы в школьные программы (Невада, США, 1970) предприняли попытку разработать первую схему содержания природоохранительного образования на современном уровне понимания этой проблемы. Дальнейшим шагом в разработке содержания природоохранительного образования явились материалы Первой европейской рабочей конференции по природоохранительному образованию (Рюшликон, Швейцария, 1971). Участники конференции выработали новую систему требований к учебному содержанию природоохранительного характера. Эта система более широко отражала взаимосвязь между природой и обществом и явилась основой подхода к проблемам природы [1, с. 49].

В нашей стране в начале 60-х годов ценные предложения о построении школьного природоохранительного содержания высказывались рядом авторов (Н. М. Верзилин, Н. А. Рыков, Д. И. Трайтак). Однако специальные педагогические исследования на эту тему стали появляться преимущественно в конце 60-х гг. (Я. И. Габаев, В. С. Иванов, А. И. Мамотова, Л. А. Родова). В этих работах, носивших методический характер, авторами делалась попытка вычленить некоторую систему природоохранительных знаний и навыков в основном применительно к школьному курсу биологии.

В мировой науке еще не сложилось признанной системы принципов оптимизации общества и природы. Как подчеркивают известные советские ученые В. Е. Соколов и А. В. Яблочков “ни в одном учебнике по охране природы мы не найдем, к сожалению, четко сформулированной аксиоматики, хотя, казалось бы, что в системе современного образования незыблемые правила, аксиомы, определяющие отношение человека со средой... должны быть не менее важными, чем четыре действия арифметики” [5].

Мировая практика широко подтверждает преимущества экологического образования, которое носит “междисциплинарный подход, опирается



на конкретное содержание каждой дисциплины” [7, с. 13]. В то же время экологическое образование выступает как идеальная интегрированная идея (тенденция). Оно призвано преодолеть такой недостаток образования как разрозненность формируемых знаний, изолированность школьных дисциплин, их разобщенность. При этом экологическое образование выступает не как конкурирующий предмет, а как средство, обеспечивающее единство процесса обучения и воспитания в школе.

Для успешной реализации в школьном процессе обучения вопросов экологического образования и воспитания учащихся требуется решить ряд проблем:

- обосновать систему опорных и природных знаний и умений с учетом специфики учебных предметов;
- выявить последовательность и способы введения опорных и природных знаний в учебном содержании с учетом межпредметной координации и поэтапной интеграции;
- разработать способы внутри – и межцикловой поэтапной интеграции и введение обобщенных знаний о путях оптимизации взаимодействия человека, общества и природы;
- определить эффективное сочетание методов и форм работы по формированию обобщенных природоохранных знаний и умений в различных видах деятельности;
- разработать способы подготовки и повышения квалификации учителя к использованию межпредметных связей в процессе природоохранительного образования учащихся.

Важно обеспечить изучение экологических проблем на всех уровнях их проявления – глобальном, региональном, локальном. Такой подход важен потому, что местные, локальные проблемы воспринимаются как лично значимые, с большим эмоциональным интересом. Глобальный уровень рассмотрения экологической ситуации сильнее затрагивает разум школьника, создает предпосылки для актуализации накопленных знаний, их перестройки в соответствии с поиском решения проблемы.

Некоторые авторы считают, что экологические знания, связанные со школьным курсом физики, относятся лишь к прикладным и поэтому их развитие при обучении этому предмету способствует только реализации принципа политехнизма. Мы не согласны с данным высказыванием. Значимость включения в программу по физике вопросов экологии подтверждается и рядом правительственных документов, связанных со школьным образованием.

Например, в современной Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации №1756-р от 29 декабря 2001 г., определены направления модернизации, одними из которых являются: личностная ориента-

ция содержания образования; деятельностный характер образования; направленность содержания образования на формирование общих учебных умений и навыков, обобщенных способов учебной, познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности; формирование готовности учащихся использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач. В Концепции также отмечается необходимость направленности процесса обучения на “развитие ... современно образованных, нравственных, предприимчивых людей, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны” [2].

А как же может человек, обладающий чувством ответственности за судьбу страны, не иметь экологической грамотности?!

Кроме того, и в современных проектах “Стандартов” отмечается необходимость направленности образования на личность учащегося, деятельностный характер, практическая направленность, вносятся изменения в содержание отдельных предметов, в частности, при обучении естествознанию отмечается необходимость усиления прикладной, практической направленности всех учебных предметов данной образовательной области, уделение большего внимания проблемам физического и психического здоровья, здорового образа жизни, *экологической грамотности учащихся*.

В связи со всеми вышеперечисленными требованиями возникает необходимость перестройки процесса обучения, в частности процесса обучения физике. Видимо, прежде всего, каждому педагогу необходимо глубоко осмыслить сущность предполагаемых нововведений, требований к выпускнику общеобразовательной школы, его знаниям и умениям, готовности использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических, экологических задач, готовности к свободному выбору профессии.

Решение этих задач требует основательного пересмотра всей технологии учебного процесса, включая содержание обучения, методы, приемы и формы организации учебных занятий. При этом, безусловно, должно сохраниться все положительное, что было достигнуто в последние десятилетия в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса в аспекте активизации учебно-познавательной деятельности студентов, развитии их инициативности и самостоятельности.

Необходимо при этом усилить внимание к реализации принципа связи обучения с жизнью, раскрытию наиболее важных применений на практике изучаемых явлений и законов в современной технике и повседневной жиз-

ни. К сожалению, этому в современной практике обучения в вузе и школе не уделяется должного внимания.

Одним из возможных путей решения проблемы экологического образования учащихся является, на наш взгляд, использование на уроках задач и заданий с экологическим содержанием. Подобные задания могут включать в себя знания и умения из разных областей изученных учащимися дисциплин, например, из физики, химии, биологии.

Приведем примеры подобных задач:

– Объясните, зачем необходимо устанавливать очистные сооружения на промышленных предприятиях? Придумайте и опишите сооружение, способствующее очищению воды, сбрасываемой в водоемы с предприятий.

– Вспомните сказку “Серая шейка”. Зачем была нужна уточке – Серой шейке – незамерзающая зимой полынья? Придумайте и опишите способ, предупреждающий замерзание полыньи в сильные морозы зимой.

– Зачем необходимо устанавливать очистительные сооружения на промышленных предприятиях? Придумайте и опишите сооружение, способствующее очищению загрязненных выхлопных газов, выбрасываемых в атмосферу с предприятий.

Систематически включаемые в учебное познание подобные комплексные задачи экологического содержания положительно изменяют широту и диапазон применения знаний и умений. Это способствует умственному развитию школьников и формированию широких познавательных интересов как одному из показателей развития личности. В деятельности, основанной на решении экологических, комплексных задач, возникает устойчивая зависимость: широта познавательных интересов – осознанное восприятие комплексных задач экологического характера – потребность в познании экологических проблем – творческий подход – умение мыслить системно – умение применять знания и умения в комплексе – познавательная самостоятельность ученика.

Кроме того, подобные задачи и задания, используемые на уроках физики, способствуют:

- 1) формированию у учащихся целостного взгляда на природу;
- 2) ознакомлению учеников с научными основами взаимодействия природы и современного производства;
- 3) организации трудовой деятельности учащихся по охране природы;
- 4) устранению дублирования учебного материала и экономии времени, отводимого на раскрытие экологических вопросов;
- 5) формированию у учащихся экологических знаний и умений;
- 6) формированию представлений о научной картине мира.

Как видно из выше представленных задач, для их решения от учащихся требуется поисковая деятельность, основанная на комплексном применении знаний и умений по естественнонаучным дисциплинам.

Формирование умения комплексного применения знаний и умений учениками – сложный и трудоемкий процесс. Специфичным для данных умений является осуществление широкого переноса предметных знаний и умений в новые условия. Такие умения в своей содержательной основе опираются на знания из разных учебных предметов и обобщенные идеи, а их операционная сторона имеет сложную структуру действий разной степени обобщенности: конкретно-предметные действия, оперирование конкретным материалом различных предметов, обобщенные действия, характеризующие мыслительную и творческую деятельность и приобретающие специфику в условиях межпредметных связей; действия переноса и установления связей между элементами разнопредметных знаний и умений в деятельности по решению комплексных заданий; действия речевой коммуникации, адаптации терминов, языковых средств различных наук; оценочные действия, отражающие единство познавательного и ценностного отношения учащихся к знаниям из разных предметов, связываемых в систему на основе мировоззренческих идей. Эта структура модифицируется в зависимости от специфики комплексных заданий.

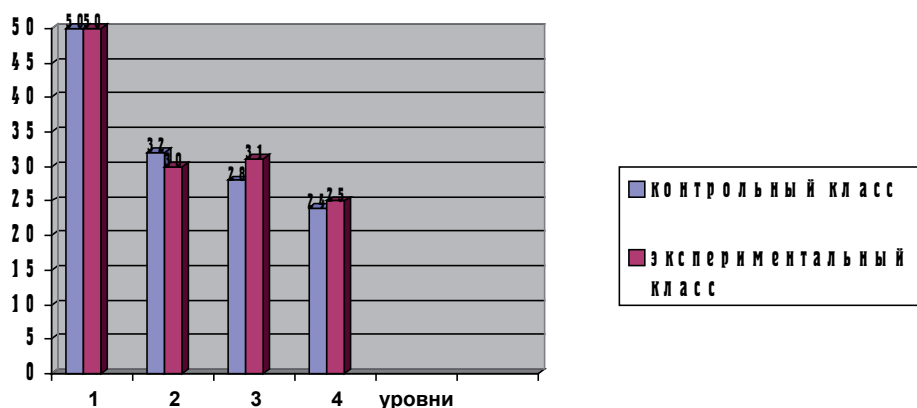
Комплексные задания экологического характера побуждают учащихся к применению знаний одновременно из нескольких учебных предметов. При этом у учащихся формируется обобщенный характер способов мыслительной деятельности, который, как правило, служит показателем умственного развития ученика и формируется на основе комплексного применения знаний и умений в учебном процессе. Способность ученика подняться на уровень комплексного обобщения, а значит, и факт переноса из одного учебного предмета в другой знаний и способов действий характеризуют продуктивность его познавательной деятельности.

На основе экологических задач, требующих комплексного применения знаний и умений, нами были разработаны контрольные работы по физике для учащихся старших классов общеобразовательных школ. Контрольные работы состояли из 4 задач: первая задача – межпредметная экологического характера; вторая – комплексная задача расчетного характера; третья – качественная задача экологической направленности; четвертая – экологическое задание, требующее комплексного применения знаний и умений школьников исследовательского типа. Целью контрольных работ было определение уровня сформированности у учащихся умения выполнять экологические задачи и задания, требующие комплексного применения знаний и умений по естественнонаучным дисциплинам при изучении физики. В качестве критериев нами были использованы следующие:

- 1 уровень – неправильное выполнение экологического задания, требующего комплексного применения знаний и умений;
- 2 уровень – выполнение задания при помощи учителя;
- 3 уровень – правильное, но не полное самостоятельное выполнение задания, требующего комплексного применения знаний и умений;

4 уровень – полное и правильное выполнение задания экологического характера, требующего комплексного применения знаний и умений.

Результаты контрольных работ приведены на рис.1, 2.



**Рис.1. Распределение учащихся 10 контрольного и экспериментального классов по уровням сформированности умения выполнять экологические задания, требующие комплексного применения знаний и умений до внедрения экспериментальной методики**

Из рисунков видно, что в целом, в контрольном и экспериментальном классах уровень сформированности умения выполнять экологические задания, требующие комплексного применения знаний и умений по естественнонаучным дисциплинам школьниками примерно одинаков и невысок.

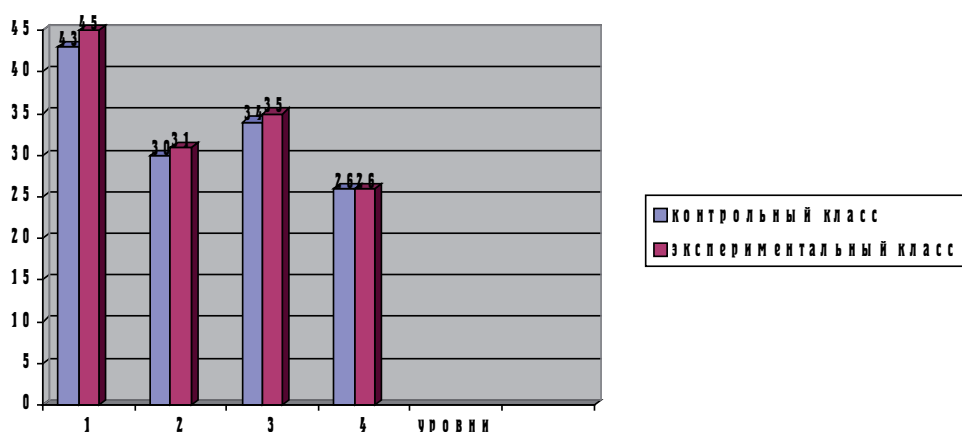
В целом, результаты анализа проведенных контрольных работ показали, что около 50% десятиклассников и одиннадцатиклассников справляются с решением межпредметных задач; около 70% десятиклассников и одиннадцатиклассников испытывают затруднения при выполнении комплексных задач экологического характера.

Чаще всего учащиеся не могли обосновать свой ответ, что не давало возможности проследить цепочку умозаключений, даже если конечный ответ был верным. Особенно большие затруднения вызвало четвертое задание. На наш взгляд, это говорит о том, что задания подобного вида крайне редко (или совсем) не применяются на уроках. В результате только 25% десятиклассников и одиннадцатиклассников из всех выполнявших четвертое задание, справились с его решением.

В целом констатирующий эксперимент подтвердил предположение о том, что учащиеся 10–11-х классов не владеют умением комплексного применения своих знаний и умений по естественнонаучным дисциплинам в нужной

мере. Традиционная методика обучения учащихся физике не обеспечивает формирование этого умения.

Как мы уже отмечали ранее, на наш взгляд, одной из причин такого положения является то, что на занятиях по физике не решаются комплексные задачи и задания экологической направленности. По мнению учителей, внедрение подобных заданий на уроках затрудняется вследствие недостатка времени учителя для подготовки к занятиям, недостатка конкретных, поурочных методических разработок.



**Рис.2. Распределение учащихся 11 контрольного и экспериментального классов по уровням сформированности умения выполнять экологические задания, требующие комплексного применения знаний и умений до внедрения экспериментальной методики**

Экологические задачи и задания, требующие комплексного применения знаний и умений по естественнонаучным дисциплинам, в обучении изменяют как познавательную деятельность ученика, так и обучающую деятельность учителя.

Перед учителем встает ряд новых задач состоящих в том, чтобы научить учеников:

- решать экологические задачи комплексного характера (научить учащихся отличать экологические задачи комплексного характера от других видов; сформировать у учащихся структуру деятельности по решению задач комплексного характера);
- выполнять комплексные лабораторные и фронтальные работы, направленные на формирование экологических знаний и умений у учащихся;
- выполнять экологические задания комплексного характера (написание рефератов, изготовление приборов, установок, проведение опытов...);



– самостоятельно выявлять и по возможности находить пути решения экологических проблем (видеть взаимосвязь между явлениями природы; комплексно применять знания, полученные ранее);

– самостоятельно систематизировать свои знания, полученные на занятиях по разным предметам;

Таким образом, и деятельность учителя, и деятельность учеников меняется, становится более сложной и требует новых подходов к ее осуществлению в процессе обучения.

В целом, умение учеников решать экологические задачи, требующие комплексного применения своих знаний и умений, будет способствовать формированию у них экологической грамотности, представлений о естественнонаучной картине мира и логического мышления, которое происходит как под руководством учителя, так и в ходе самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся.

### Библиографический список

1. **Захлебный, А. Н.** Школа и проблемы охраны природы (содержание природоохранительного образования) [Текст] / А. Н. Захлебный. – М.: Педагогика, 1981. – 183с.

2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Приложение к приказу Минобразования России от 11 февраля 2002 года № 393.

3. **Маркс, К.** Из ранних произведений [Текст] / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М.: Госполитиздат, 1956. – 689 с.

4. **Салеева, Л. П.** Формирование бережного отношения младших школьников к природе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. / Л. П. Салеева. – М., 1978.

5. **Соколов, В. Е.** Перспектива охраны животного мира в СССР [Текст]/ В. Е. Соколов, А. В. Яблочков. // Природа. – 1977. – № 9.

6. **Ушинский, К. Д.** Собрание сочинений: В 10-ти т. / К. Д. Ушинский. – М., 1948. – Т.2. Педагогические статьи. – 447 с.

7. **Экологическое образование школьников** [Текст] / Под ред. И. Д. Зверева, Т. И. Суравегиной. – М.: Педагогика, 1983. – 153 с.

*А. О. Терещенкова*

## **ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ БЕСПРИЗОРНОСТИ СРЕДИ УЧАЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

В 90-х гг. XX столетия в России произошел новый всплеск беспризорности несовершеннолетних. По оценкам МВД и Генпрокуратуры, в 2002 г. в стране насчитывалось свыше 2 млн. беспризорных детей и подростков, а по данным независимых экспертов – 3–4 млн. человек [1, с. 61]. Данное социальное явление было обусловлено рядом причин: кризис семьи, недостатки или отсутствие воспитательной системы в образовательных учреждениях, несбалансированная государственная политика в отношении слабозащищенных слоев населения. Необходимо отметить положительную тенденцию к снижению количества беспризорных, однако актуальными остаются вопросы профилактики беспризорности и реабилитации детей и подростков, имевших негативный опыт социализации.

Беспризорность как вид отклоняющегося поведения, детерминирует следующие процессы в детской и молодежной среде: алкоголизм, наркоманию, проституцию, попрошайничество, преступность. Беспризорники подвергаются эксплуатации и насилию, вовлечению их в криминальные сообщества. Продолжительное пребывание в асоциальной среде впоследствии осложняет реадaptацию таких детей и подростков.

В современной научной литературе, официальных документах и публикациях можно встретить синонимичное понимание смежных дефиниций: *безнадзорность*, *беспризорность* и *бродяжничество*. Отождествление понятий ведет к размыванию сущности того или иного феномена и затрудняет поиски путей преодоления и предупреждения социальных отклонений [3, с. 57].

Анализируя понятия, следует отметить, что *безнадзорность* является начальной стадией изоляции несовершеннолетнего от воспитательного воздействия со стороны социальных институтов – семьи, школы, общества. Дальнейшая интенсификация разрыва с социальной средой приводит к следующему этапу – *беспризорности* среди детей и подростков.

Сложности унификации понятийного аппарата данного социального отклонения связаны с междисциплинарным подходом изучения беспризорности. Так, в криминологии беспризорные несовершеннолетние рассматриваются как потенциальные правонарушители или уже совершившие преступления члены общества. Внимание психологов обращено на процесс формирования психических особенностей личности беспризорника.

Анализ педагогических исследований показывает, что данной областью науки изучаются социально-педагогические факторы социализации беспризорных детей и подростков. Акцентируется внимание на стихийный, неуправляемый процесс развития несовершеннолетних в условиях педагогического вакуума и упущенные сензитивные периоды становления нравственной сферы, смысложизненных ориентаций, профессионального самоопределения, полоролевой идентификации.

Необходимо отметить, что четкую границу между безнадзорностью и беспризорностью провести достаточно сложно, однако исследователи данной проблемы сходятся во мнении, что существует несколько критериев, позволяющих разделить эти понятия. Во-первых, это продолжительность пребывания в уличной среде. Беспризорники отсутствуют дома от нескольких месяцев до ряда лет. Во-вторых, наличие контактов с ближайшим социальным окружением. Беспризорные дети и подростки полностью обрывают связь с родителями и родственниками [4, с. 31]. В-третьих, глубина воздействия асоциальной среды на формирование личности несовершеннолетнего.

*Бродяжничество* рассматривается как «вид социального отклонения, связанный с систематическим перемещением лица в течение длительного времени из одной местности в другую, либо в пределах одной местности (например, города)» [4, с. 33].

Таким образом, можно сделать вывод, что безнадзорность предшествует беспризорности, а бродяжничество выступает как форма проявления и безнадзорности, и беспризорности.

*Как известно, педагогическую профилактику детской беспризорности разделяют на первичную, вторичную и третичную.* Под педагогической профилактикой понимается «системная, комплексная, цикличная, организованная совместная деятельность всех субъектов образовательного процесса (учителя, педагога, социального педагога, родителей, самих учащихся) в контексте гуманистической парадигмы» [4, с. 153]. В рамках образовательных учреждений реализуются профилактические мероприятия первого и второго уровней.

*Первичная профилактика направлена на выявление детей, склонных к бродяжничеству и уходу из дома.* Психолого-педагогической службой школы составляется банк данных на детей, входящих в группу риска: это ученики из неполных, асоциальных, конфликтных семей; педагогически запущенные; дети-сироты и оставшиеся без попечения родителей, дети-мигранты. К ним также относят детей с отсутствием так называемого «чувства социальной дистанции» [2, с. 6]. Как правило, дети и подростки, проживающие в коммунальных квартирах или общежитиях, легко адаптируются ко взрослой среде, они коммуникабельны, бытовые неудобства и прочие лишения их не пугают. Уход на улицу всегда сопряжен со стрессовой ситу-

ацией, но не для этой категории детей. Психологи выделяют еще одну проблемную группу школьников – это дети, испытывающие сенсорный голод. Поиск новых, ярких впечатлений толкает их на «путешествия», которые компенсируют эту потребность.

Принято считать, что дети и подростки покидают только асоциальные семьи, где подвергаются насилию и жестокому обращению со стороны родителей. Однако к семьям группы риска можно отнести и «пограничные», то есть внешне благополучные, но имеющие проблемы внутрисемейного характера. В ряде семей, обеспеченных в финансовом плане, родители большую часть времени заняты работой, карьерой и своим детям уделяют слишком мало внимания. Детско-родительские отношения в таких семьях отличает отчужденность, формальность, эмоциональная отстраненность. Дети чувствуют себя брошенными, ненужными и в подростковом возрасте для привлечения внимания могут совершить уход из дома.

В группу риска попадают и семьи с нарушенной ролевой структурой. Наиболее часто такая ситуация складывается в повторном браке матери или отца.

С данными категориями школьников и их семьями следует проводить социально-педагогическую и психологическую диагностику, на анализе которой при необходимости строится коррекционная работа по исправлению поведения учащихся или внутрисемейных условий. Изучение личностных особенностей детей и подростков, особенно в кризисные периоды развития, психологического климата в семье, обнаружение трудных жизненных ситуаций и многих других факторов позволяют прогнозировать дальнейший ход взросления учащихся и вовремя предупреждать возможные попытки ухода из дома. Следует отметить, что в условиях образовательного учреждения сложно реализовывать принцип индивидуального подхода в связи с большим количеством учащихся, особенно в городских школах. Поэтому эффективность профилактической работы во многом зависит от готовности взаимодействовать всех сотрудников образовательного учреждения: классных руководителей, учителей, администрации, социального педагога, психолога.

Важным фактором предупреждения беспризорности является организация системы, комплекса мер по профилактике данного социального отклонения, а не проводимые одноразовые акции, так называемые «месячники», которые носят скорее декларативный характер, чем реально действуют как механизмы сдерживания роста негативных тенденций в детской и подростковой среде.

Кроме педагогического коллектива, необходимо привлекать к профилактической деятельности родительские комитеты, общественные движения, сотрудников КТОСов, инициативных граждан.

*Вторичная профилактика направлена на организацию индивидуальной работы с учащимися, у которых имеется опыт бродяжничества, с целью предупреждения повторного ухода из дома. При этом учитывается возраст, пол, социально-психологические особенности личности школьника и, самое главное, причина оставления дома. В этот период чрезвычайно необходимо социально-педагогическое и психологическое сопровождение процесса реадaptации несовершеннолетнего в образовательном учреждении.*

Таковы основные направления педагогической профилактики беспризорности учащихся в общих чертах, однако нам хотелось бы акцентировать свое внимание и на других, на наш взгляд, важных аспектах.

Характерной особенностью современного российского общества является рост социальных отклонений среди несовершеннолетних и увеличение числа семей «группы риска», что вызывает необходимость подготовки новых специалистов для образовательной среды, в частности, социальных педагогов. Следует отметить, что при отсутствии комплекса систематических мер со стороны государства и разобщенности социальных институтов современная школа берет на себя дополнительные функции по устранению и профилактике факторов дезадаптации учащихся. В то же время анализ исследований, проведенных на кафедре социальной педагогики и психологии ВГПУ\*, показал, что большинство учителей не владеют методами работы с трудными школьниками, не обладают психолого-педагогическими знаниями по выявлению личностных особенностей детей и подростков, испытывают трудности в установлении контакта с семьями таких учеников.

Именно поэтому профессиональная подготовка социальных педагогов к решению поставленных задач включает в себя изучение дисциплин психолого-педагогической направленности, а также формирование навыков и умений, необходимых в практической деятельности. Следует подчеркнуть, что на кафедре социальной педагогики и психологии ВГГУ разрабатываются и читаются спецкурсы по социально-педагогической работе с детьми-мигрантами, по профилактике вовлечения детей и подростков в деструктивные религиозные секты и т. д. Таким образом, научно-исследовательская работа кафедры и подготовка будущих специалистов направлена на оперативное реагирование социального заказа, поступающего от общества, и должна предлагать научно обоснованные методы решения возникающих негативных тенденций.

Социальный педагог должен владеть методологией работы с различными категориями школьников и их семьями с использованием зарубежного и отечественного практического опыта, разрабатывать собственные профи-

---

\* На основании приказа Министерства образования и науки Российской Федерации (Рособразование) № 138 от 22.02.2008 ГОУ ВПО «Владимирский государственный педагогический университет» переименован в ГОУ ВПО «Владимирский государственный гуманитарный университет».

лактические программы с учетом региональных социально-экономических факторов, провоцирующих рост деструкций в социальной среде.

Социальный педагог выступает координатором, связующим звеном деятельности учреждений и организаций, функционирующих в системе социальной защиты детства. В обязанности данного специалиста входят следующие аспекты: своевременное выявление учащихся и семей «группы риска»; сбор информации; организация взаимодействия школы, Комиссии по делам несовершеннолетних, органов опеки и попечительства, правоохранительных органов, Центров социально-педагогической и психологической помощи семье и детям. Социальный педагог должен посещать все заседания перечисленных структур, вести документацию, отслеживать динамику изменения ситуации в семье и в школе. Таким образом, данный специалист является, на наш взгляд, одной из ключевых фигур в организации и реализации профилактики беспризорности в рамках образовательного учреждения.

В 90-е годы претерпела серьезные изменения система дополнительного образования, прекратили свое существование многие клубы, кружки, секции, Дворцы творчества юных. Ликвидация социальной инфраструктуры в сфере детского досуга и дополнительного образования совпала с кризисными явлениями в области института брака и школьного обучения. В последнее время распространение получили клубы по месту жительства, в которых функционируют кружки и секции различной направленности: спортивной, театральной, хореографической, детского творчества и т. д.

Одним из направлений работы социального педагога в образовательных учреждениях является изучение интересов и способностей детей «группы риска» и организация досуговой деятельности данных учащихся во внеучебное время через систему дополнительного образования. Многие беспризорные дети и подростки испытывали проблемы в обучении, не могли себя реализовать в школе социально приемлемыми способами. Именно поэтому необходимо создание условий для компенсации неудач в учебе школьников, для самореализации их в досуговой сфере.

В настоящее время в штат сотрудников клуба по месту жительства входит социальный педагог, который тесно сотрудничает с социально-педагогическими службами школ микрорайона. Данный специалист выявляет воспитательный потенциал социальной среды, составляет паспорт учреждения, изучает социально-педагогические характеристики воспитанников и их семей. Привлечение детей и подростков в клубы по месту жительства должно основываться на добровольных началах с использованием индивидуального подхода [5, с. 40]. Таким образом, взаимодействие социальных педагогов образовательных учреждений и учреждений системы дополнительного образования позволяет охватить как учебное время, так и досуг



несовершеннолетних, сведя к минимуму отсутствие контроля со стороны общества.

Перспективным направлением в профилактической деятельности является привлечение педагогических отрядов для работы с дезадаптированными детьми и подростками в летний период. Студенческое движение ВГГУ (педотряд «Сталкер» и др.) эффективно реализует программы по формированию социальных ценностей, трудовой мотивации у подростков из категории «трудных» в рамках профильных смен в детских оздоровительных лагерях.

В заключении необходимо отметить, что эффективность работы по предупреждению беспризорности зависит от ряда факторов: 1) разработанной и реально функционирующей модели профилактической деятельности в рамках образовательного учреждения; 2) готовности сотрудничать и уровня психолого-педагогической компетентности и практического опыта всех субъектов взаимодействия; 3) наличия развитой социальной инфраструктуры города.

### **Библиографический список**

1. **Арефьев, А. Л.** Беспризорные дети России [Текст] / А. Л. Арефьев // Социс. – 2003. – № 9. – С. 61–72.
2. **Букин, А.** Беспризорники [Текст] / А. Букин // Семья. – 2000. – № 18. – С. 6–7.
3. **Нечаева, А. М.** Детская беспризорность – опасное социальное явление [Текст] / А. М. Нечаева // Государство и право. – 2001. – № 6. – С. 57–65.
4. Отклоняющееся поведение молодежи: Словарь – справочник / Под общ. ред. В. А. Попова. – 3-е изд., испр. и доп. – Владимир: ВГПУ, 2007. – 251 с.
5. **Холостова, Е. И.** Социальная работа с дезадаптированными детьми [Текст] / Е. И. Холостова. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2008. – 280 с.

УДК: 370. 179

*И. С. Гомбоева*

### **ДИАЛОГ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УЧИЛИЩА**

На современном этапе развития общества все большую актуальность приобретает проблема выстраивания человеческих взаимоотношений на основе сотрудничества, понимания, диалога. В этой связи в качестве одной

из функций образования выступает создание условий для овладения учащимися навыками конструктивного общения с окружающими людьми.

В учебных заведениях начального профессионального образования происходит не только подготовка рабочих кадров, но и становление молодых людей, обладающих способностью к открытому взаимодействию с миром. Значительная часть учащихся характеризуется низким уровнем духовно-нравственного развития, нестабильностью эмоциональных проявлений, недостаточно развитым механизмом адекватного восприятия себя и окружающих, отсутствием коммуникативных навыков, что приводит к межличностным и внутриличностным конфликтам. При поступлении на учебу в профессиональное училище возрастает число взрослых, с которыми контактирует подросток. Наибольшую трудность у молодых людей вызывает установление контакта с преподавателями, мастерами производственного обучения, поскольку личность учащегося часто находится в условиях дефицита позитивного, конструктивного общения со взрослыми. Эффективность обучения и воспитания таких учащихся может быть достигнута при условии оптимизации коммуникационной сферы подростков посредством взаимодействия между педагогом и воспитанником в процессе педагогической поддержки.

Педагогическая поддержка как одно из направлений современного образования, интегрируя в себе демократические и гуманистические идеи, приобретает широкую практическую значимость.

Согласно определению О. С. Газмана, педагогическая поддержка является самостоятельным направлением педагогической деятельности наряду с обучением и воспитанием. «Предметом педагогической поддержки, таким образом, становится процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни» [5, с. 25–26]. Автор в содержании педагогической поддержки выделяет помощь в индивидуальном развитии учащегося, при этом акцентируя внимание на активности личности в процессе ее взаимодействия с педагогом. В этой связи Н. Н. Михайлова и С. М. Юсфин рассматривают педагогическую поддержку как совместную деятельность педагога и учащегося, направленную на развитие индивидуального потенциала воспитанника через обучение его способам самостоятельного решения проблем [7, с. 26].

Общение, совместная деятельность, взаимодействие педагога и учащегося в условиях педагогической поддержки разворачивается в ситуации диалога.

Размышления о необходимости подлинного диалога в общении широко представлены в работах отечественных и зарубежных философов XIX–XX

века (М. М. Бахтин, М. Бубер, К. Ясперс и др.) В их исследованиях способность к диалогическому мышлению рассматривается как способ бытия человека. По словам М. Бубера, достичь подлинного диалога-встречи, открытия в себе истинно человеческого удастся немногим [4].

Возможность человека найти себя через безграничную коммуникацию раскрывает идею самоопределения человека в диалоге (К. Ясперс, М. М. Бахтин, М. Бубер и др.), потому что это – «решение вступить на путь человеческого бытия..., возможность для нас, людей, действительно жить друг с другом, найти благодаря этой совместимости истину и только на этом пути действительно стать самим собой» [11, с. 508].

По мнению М. Бубера в процессе диалога происходит восприятие человека человеком. В качестве первого способа восприятия выступает наблюдение, как запечатление образа наблюдаемого человека. Второй способ восприятия – созерцание, основанного на полной свободе, исключающей напряжение. Созерцатель и наблюдатель характеризуются присутствием желания принять другого человека. Третий вид восприятия – проникновение – М. Бубер называет границей возможности диалога. В этом смысле характер взаимоотношений педагога и учащегося в ходе педагогической поддержки, а также ее эффективность будут достигаться не только наличием желания к восприятию друг друга, но и при условии взаимопроникновения. По мнению философа, диалог не ограничивается общением людей друг с другом. Это еще и отношения, которые выражаются в общении. Даже если можно обойтись без слов, без сообщения, одно должно необходимо присутствовать в диалоге – взаимная направленность внутреннего действия. Два участвующих в диалоге человека должны быть обращены друг к другу [4].

Возникновение диалога обусловлено наличием разных позиций у людей, вступающих в диалог. М. М. Бахтин доказывает, что в процессе диалога позиции субъектов могут совпадать. Так может быть установлено «поле согласия». Главное в том, чтобы субъекты диалога имели свою позицию и разворачивали ее в диалоге. «Поле согласия» – это та область, в которой на добровольной основе выстраиваются действия учащегося и педагога по решению проблемы. Таким образом, в качестве важнейшей формы диалогических отношений выступает согласие, при наличии которого возможно построение педагогической поддержки. «Согласие очень богато разновидностями и оттенками. Два высказывания, тождественные во всех отношениях <...>, если это действительно два высказывания, принадлежащие разным голосам, а не одно, связаны диалогическими отношениями согласия...» [1, с. 496–498]. Особую роль в данном случае приобретает доверие к другому человеку, которое реализуется не столько в передаче секретной информации, сколько путем вовлечения другого лица в свой внутренний мир. Таким образом, можно говорить, что взаимное доверие субъектов друг к другу

предполагает такое отношение, которое строится на взаимопроникновении взаимодействующих людей в смыслы друг друга и служит условием порождения новых смыслов, – именно поэтому, выражаясь словами М. М. Бахтина, «такое доверие творчески продуктивно» [2, 10].

А. А. Бодалев одним из важнейших условий организации диалогового взаимодействия называет межличностную, субъект-субъектную основу. При их соблюдении устанавливается не межролевой, а межличностный контакт, в результате которого возникают диалог и наибольшая восприимчивость и открытость к воздействиям одного участника на другого [3]. То есть в ситуации поддержки действуют не педагог и учащийся, а равноправные партнеры, соучастники, позиции которых требуют эмпатийного вслушивания друг в друга.

По мнению М. М. Бахтина, диалог – способ взаимодействия сознаний. Актуальный смысл принадлежит не одному (одиному) смыслу, а только двум встретившимся и соприкоснувшимся смыслам. Взаимопонимание участников диалога возникает в случае взаимопроникновения сознаний субъектов. В этом смысле диалогические отношения выступают в качестве универсального явления, пронизывающего всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, имеющие смысл и значение [1]. Установление взаимопонимания между педагогом и учащимся способствует возникновению совместной деятельности в разрешении проблемы.

Идеи о взаимосвязи сознания и деятельности прослеживаются в работах А. Н. Леонтьева. Первоначальное сознание существует лишь в форме психического образа, открывающего субъекту окружающий его мир. На более позднем этапе предметом сознания становится также и деятельность: осознаются действия других людей, а через них и собственные действия субъекта. Это является предпосылкой внутренних действий и операций, протекающих в уме в «плане сознания» [8]. Наличие данных характеристик в сознании учащегося свидетельствует о возникновении самостоятельности в решении проблемы, что способствует самореализации учащегося в различных видах деятельности.

Диалогичные отношения педагога и учащегося в условиях педагогической поддержки способствуют развитию у последнего способности к внутреннему диалогу. Идея диалогичности звучит в работах А. Н. Леонтьева. В его концепции личностные смыслы рассматриваются как включенные в систему связей, представляющих «особое движение сознания», с помощью которых субъекту открывается соотношение и соподчинение собственных мотивов. Это активный творческий процесс перестройки прежних связей. Таким образом, диалог с другим – это не только познание «Другого», но и познание себя: «Я» представляется другому и в этот миг «Я» воспринимает свое собственное «Я».

Пристрастность человеческого сознания создается личностными смыслами, которые отражают мотивы. По А. Н. Леонтьеву, они рождаются именно в ситуациях столкновения позиций и предполагают выбор. Данная мысль особенно важна для понимания учащимся противоречий, возникающих в его жизни, осознания сути проблемы, ее места в жизни человека. Личностный смысл – «всегда смысл чего-то: «чистый», непредметный смысл есть такая же бессмыслица, как и непредметное существо <...> Индивид не просто «стоит» перед некоторой «витриной» покоящихся на них значений, среди которых ему остается только сделать выбор, <...> эти значения – представления, понятия, идеи – не пассивно ждут его выбора, а энергично врываются в его связи с людьми, образуя круг его реальных общений» [8]. Способность личности к внутреннему диалогу определяет ее возможности к самовоспитанию, саморазвитию, что является одной из целей педагогической поддержки.

Возникновение внутреннего диалога личности является началом ее духовного, нравственного самоусовершенствования. Стремление человека к внутренней гармонии определяет творческий характер его существования, заключающегося в возможности самостоятельно выстраивать взаимоотношения с миром, определять собственную траекторию развития. Становление духовности происходит в обстановке соучастия, сотрудничества, взаимоподдержки.

Возникновение и разворачивание диалога становится возможным в определенных условиях, к которым можно отнести добровольную основу общения, наличие у собеседников желания услышать и понять друг друга, соблюдение участниками диалога принципов равноправия, взаимного уважения, взаимопонимания и сопереживания, сотворчества и сотрудничества. Интерес к теме диалога, к позиции другого человека, способу его размышления придает диалогу динамический развивающийся характер. Наличие проблемы, решение которой требует от участников диалога привлечение способов, неизвестных ранее, способствует активизации деятельности педагога и учащегося. Перечисленные условия возникновения диалога служат ориентиром в выстраивании взаимоотношений между педагогом и учащимся в ходе педагогической поддержки.

Осуществление педагогической поддержки – процесс многоэтапный. Он начинается с момента установления контакта с учащимся и достижения доверительных отношений. Исследование, проведенное в профессиональном училище № 31 п. Приаргунск Забайкальского края показало, что у 21% подростков отсутствуют проблемы в установлении контакта с преподавателями и мастерами производственного обучения, 15% учащихся не удовлетворены общением с педагогами, 47% испытывают незначительные трудности в общении, 17% полагают, что в отношениях между педагогом и учащимся отсутствует взаимопонимание. Многие учащиеся воспринима-

ют преподавателя, мастера производственного обучения как должностное лицо, выполняющее определенные обязанности. В таком случае отношения между педагогом и учащимся характеризуются формализмом, отсутствием доверия, что влечет за собой сопротивление подростков воздействиям взрослых. Педагоги уверены, что пользуются большим авторитетом у своих воспитанников и в этом случае поддержка со стороны взрослого превращается в манипуляцию, навязывание своего мнения подростку. Поэтому необходимым условием организации педагогической поддержки является знание и применение педагогом приемов установления позитивного контакта с учащимся [6].

Одна из форм организации педагогической поддержки учащихся профессионального училища на основе диалога – индивидуальное консультирование. Оказание эффективной консультационной помощи подростку со стороны взрослого возможно только на основе партнерства, сотрудничества, что способствует активизации собственных сил личности учащегося для решения проблемы. В качестве основных моментов в организации индивидуального консультирования выступает процесс установления контакта между взрослым и подростком, важным компонентом которого является эмоциональная составляющая, выражающаяся в позитивном настрое на общение и сотрудничество будущих участников диалога. В этом случае особую роль играет умение педагога декодировать эмоциональное состояние подростка.

Направлениями «чтения» эмоционального состояния учащегося могут быть: манера подростка входить в кабинет; мимика, жесты, поза учащегося; интонация первых слов и темп речи. Р. С. Немов выделяет следующие признаки, по которым можно определить психологическое состояние учащегося (табл. 1).

Таблица 1

**Признаки, определяющие психологическое состояние учащегося [9, с. 522–527]**

<b>Признак</b>	<b>Психологическое состояние</b>
1	2
Поза «руки на пояс»ы	Решительный и волевой подросток
Подросток сидит, закинув ногу на ногу и обхватив ее руками	Обладает быстрой реакцией, его трудно в чем-то убедить
Прижатые друг к другу лодыжки во время сидения	Имеет негативные, неприятные мысли и чувства в данный момент



1	2
Собирание с одежды несуществующих ворсинок	Подросток не согласен с тем, что в данный момент говорят
Прямая постановка головы во время разговора	Нейтральное отношение подростка к тому, что он слышит
Наклон головы в сторону	Пробуждение интереса к теме беседы
Скрещивание рук на груди	Критическое отношение или защитная реакция
Перекрещивание ног	Негативное и оборонительное отношение
Отклонение назад на спинку стула	Отрицательное настроение

После выяснения эмоционального состояния учащегося, перед педагогом возникает задача расположения учащегося к коммуникации путем вызова положительных эмоций, снятия психологического барьера. Наиболее эффективный прием организации коммуникативного взаимодействия – поиск согласий (табл. 2).

Таблица 2

## Поиск согласий

Возможная область согласий	Фраза педагога	Возможный ответ учащегося
Погода	«На улице заметно потеплело..»	«Да, весна в этом году ранняя..»
Удивившее всех событие, случай	«Как тебе понравилось выступление нашей команды на КВНе. Здорово, правда?»	«Да, классно они выступили»
Вопрос, вероятность положительного ответа на который очень велика	«Ты, наверное, не испытывал большого желания поговорить со мной?»	«Да, вообще-то»

Таким образом, нахождение интересной для обеих сторон темы позволяет перейти к общению на равных, способствует возникновению у учащегося чувства доверия и расположения к педагогу.

Результативность общения в ходе педагогической поддержки во многом зависит от умения педагога устанавливать обратную связь, быть активным слушателем, переводить монолог в диалог. В этой связи целесообразным является использование различных видов активного слушания (табл. 3).

Таблица 3

**Виды активного слушания**

Вид активного слушания	Содержание
Выяснение	Использование уточняющих вопросов: «Не повторите ли вы еще раз?», «Я не понял», «Что вы имеете в виду?»
Перефразирование	Повторение сущности слов учащегося с целью проверки точности восприятия мыслей подростка: «Как я понимаю...», «Вы говорите...», «По вашему мнению...»
Отражение чувств	Прояснение чувств подростка: «Мне кажется, что вы чувствуете...», «Не чувствуете ли вы себя несколько...»
Резюмирование	Подведение итогов основных идей и чувств собеседника

Таким образом, активное слушание способствует установлению двухстороннего контакта, разворачиванию диалоговых отношений между педагогом и учащимся.

В процессе индивидуального консультирования происходит не только становление конструктивных взаимоотношений между педагогом и учащимся, но и создаются условия для овладения учащимися коммуникативных навыков, происходит активизация сил учащегося по решению проблемы, появляется способность и потребность к самопознанию, саморефлексии, саморазвитию, самовоспитанию.

Рассмотрение феномена диалога как основы педагогической поддержки и приемов педагогического консультирования позволяет сделать следующие выводы:

- в процессе разворачивания диалога происходит совпадение позиций участников диалога, что способствует образованию «поля согласия», в ко-

тором выстраиваются действия педагога и учащегося по решению проблемы в условиях педагогической поддержки;

- совместная деятельность взрослого и воспитанника в процессе педагогической поддержки начинается с постановки проблемы и разворачивания диалога, выступающего в качестве способа взаимодействия сознаний людей;
- наличие внешнего диалога участников педагогической поддержки способствует появлению внутреннего диалога человека, при условии которого становится возможным самовоспитание, саморазвитие личности учащегося;
- в качестве одной из форм педагогической поддержки учащихся профессионального училища на основе диалога может выступать индивидуальное консультирование;
- необходимым условием организации индивидуального консультирования учащегося как формы педагогической поддержки на основе диалога является знание педагогом основных приемов установления позитивного контакта с учащимся.

### Библиографический список

1. **Бахтин, М. М.** Литературно-критические статьи [Текст] / М. М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1986. – 541 с.
2. **Бахтин, М. М.** Проблемы поэтики Достоевского [Текст] / М. М. Бахтин. – М.: Советская Россия, 1979. – 318 с.
3. **Бодалев, А. А.** Личность и общение: избр. труды [Текст] / А. А. Бодалев. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 328 с.
4. **Бубер, М.** Два образа веры [Текст] / М. Бубер. – М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999. – 529 с.
5. **Газман, О. С.** Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века [Текст] / О.С. Газман // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6–33
6. **Ерхова, М. В.** Рефлексивно-деловая игра «Диагностический этап педагогической поддержки школьника. Установление позитивного контакта с ребенком» [Текст] // Средства педагогической поддержки: сборник научно-методических статей. – Ульяновск: УИПКПРО, 2004. – С. 31–41
7. **Захарова, И. В.** Классификация форм педагогической поддержки школьников [Текст] / И. В. Захарова // Средства педагогической поддержки: сборник научно-методических статей. – Ульяновск: УИПКПРО, 2004. – С. 26–30
8. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 302 с.
9. **Немов, Р. С.** Психологическое консультирование [Текст] / Р. С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 528 с.
10. **Скрипкина, Т. П.** Взаимодействие как основание межличностных взаимодействий [Текст] / Т. П. Скрипкина // Вопросы психологии. – 1999. – № 5. – С. 23
11. **Ясперс, К.** Смысл и назначение истории [Текст] / К. Ясперс. – М.: Политиздат, 1991. – 527 с.

## РАЗДЕЛ VII

### ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

---

УДК 378.0

*А. Г. Хуснутдинова*

#### **В. К. МАГНИЦКИЙ – ДЕЯТЕЛЬ НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ СРЕДНЕГО ПОВОЛЖЬЯ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА**

*Василий Константинович Магницкий (1839–1901) – видный этнограф, фольклорист, деятель народного просвещения Среднего Поволжья второй половины XIX в. Он зарекомендовал себя как сторонник интересов угнетенных нерусских народностей Поволжья и проявил свое безграничное стремление к распространению среди них просвещения. Основу деятельности В. К. Магницкого по просвещению нерусских народов Поволжья составила идея борьбы за их права на самостоятельное национальное развитие. “Если народности за тысячелетие своего существования сохранили свой язык, обычаи и т. д., то, кто вправе им запрещать дальнейшее развитие на самобытной основе; путь к содружеству с народностями России заключается не в русификации их, а во внутреннем усовершенствовании на основе родного языка, литературы”, – писал он [2]. *Право нерусских народов на обучение своих детей на родном языке В. К. Магницкий считал естественным, неотъемлемым правом, как и обучение русских детей на русском языке.* «Что каждая народность должна получать начальное школьное образование на своих родных языках, высказал 300 лет тому назад славянский педагог Амос Коменский», писал он в 1895 г. и отстаивал принцип великого педагога как средство развития умственных и духовных сил ребенка, развития их чувства национального достоинства [2].*

*Одной из самых примечательных сторон деятельности В.К. Магницкого на поприще народного образования явились усилия, направленные на расширение школьной сети. За время его инспекторской службы было открыто много школ. Лишь за один год (1884–1885гг.) на первом участке было открыто 14 школ (на первое ноября 1884 г. на этом участке было всего 120 школ, а к 1 ноябрю 1886г. число их увеличилось до 124). В 1886г. были открыты “... нормальные земские училища в сёлах: Никольском, Болгарах, Левашеве, Мотаках”[6]. К концу 1886 учебного года число училищ*

стало “на 18 училищ более в сравнении с предыдущим учебным годом” [7]. Выступая, против духовного угнетения чуваш, В. К. Магницкий стремился служить больше всего делу их просвещения. Перейдя с первого на четвертый участок, где было большее число чувашских школ, он развернул невиданную до этого деятельность. “Вновь открыты в Чебоксарском уезде в 1889 году 5 начальных народных училищ”, – писал Магницкий в своём отчете [8]. Столько же школ было открыто в тот же год в Свияжском уезде: Кильдеевское земское, Бурцевское, Печищинское, Варваринское училища и Качемировская школа.

*Цели и задачи образования В. К. Магницкий видел в распространении во вновь открываемых школах светского образования.* В. К. Магницкому часто приходилось затрагивать вопрос о родном языке, родной литературе и деятелей по образованию для каждой народности. Он писал: “...Педагогический недостаток учителей тех участков, в районе которых живут черемисы, это – незнание почти всеми ими черемисского языка, а поступающими в училища детьми черемис – русского. Относительно системы образования “инородцев-христиан”, училищным советом вменено в обязанность руководствоваться, правилами, выработанными в Совете Министров Народного Просвещения 2/11 1870 г... Основные положения правил гласят: а) орудием первоначального обучения для каждого инородческого племени должно быть родное наречие его; б) учителя народных школ должны быть из среды соответствующего племени инородцев и притом хорошо знающих русский язык, или же русские, владеющие соответствующим инородческим наречием” [14].

*Требуя условий для внутреннего усовершенствования народов нерусских национальностей на основе их самобытной культуры, В. К. Магницкий не стремился отчуждать их от русского народа:* “...Для поднятия умственного развития черемис и объединения их через грамоту с русскими, я со своей стороны позволю просить собрание: открыть на земские средства хоть одно училище в одном из многочисленных черемисских селений с учителем черемисином; 2-е, – в училища с русско-черемисским населением предложить управе рекомендовать в учителя, особенно же в помощники, лиц, умеющих говорить по-черемисски” [14]. Напротив, он придерживался принципа использования положительных сторон русской культуры для обогащения их культуры. Он боролся за приобщение нерусских народов к многовековой культуре русского народа при помощи широкого образования максимального числа населения этих народов с тем, чтобы довести их до такого уровня культуры, который даст им возможность успешно развивать свою национальную культуру.

В. К. Магницкий, открывая школы, заботился не только об оборудовании школ, о создании условий для ночлега приходящих в школу из дальних селений. Больших трудов стоило В. К. Магницкому такое, казалось бы малое

дело, как устройство нар и полатей. Благодаря его большим усилиям и неустойчивой энергии ему удавалось убедить земские собрания и сельские общества в необходимости осуществления предлагаемых им решений. “Вновь ходатайствовать перед земским собранием об устройстве для спанья ученикам, оставшимся ночевать в классах нар или полатей, смотря по удобству, в училищах: Акулевском, Байдуловском, Помарском и Синьяльском”, – гласит одно из постановлений Чебоксарского уездного училищного совета. Чебоксарским уездным земским собранием было постановлено: “Поручить Управе устроить Акулевском, Байдуловском, Синьяльском, Карачевском училищах нары и полати, на каковой предмет ассигновать 80 руб” [8].

Успеваемость учащихся в училищах, находившихся в ведении инспектора училищ В. К. Магницкого, по мнению проверяющих, была хорошей или отличной. В замечаниях об отчетах Магницкого о состоянии школ 1 участка за 1885–86 год окружной инспектор отметил “особенно хорошие успехи и правильную постановку дела первоначального обучения инородцев” [9]. При этом имелось в виду Сиктерминское чувашское училище Спасского уезда, о котором В. К. Магницкий писал: “Несмотря на то, что преподавание весь первый год ведется по-чувашски и второй год по-русски, с переводом на чувашский язык – способные ученики из чуваш ко времени окончания курса научаются говорить по-русски так, что по ответу их не сразу можно догадаться, что они “инородцы” [9].

*В. К. Магницкий рассматривал образование как средство повышения самосознания своего народа, расширения знаний, полученных учащимися в начальных школах, приобщения населения к культуре.* С целью формирования необходимого миропонимания, подготовки сознательных граждан, он считал необходимым вести образовательную и воспитательную работу среди бывших учеников и крестьян, стремившихся к знаниям. С этой целью он предпринял ряд мер, одной из которых являлось создание подготовительных курсов, для тех, кто окончил начальную школу [10]. Главной задачей этих курсов, как отмечалось в постановлении, было, чтобы учащиеся получали новые знания путем самостоятельного чтения книг под руководством учителя.

В. К. Магницкий думал о том, чтобы превратить подготовительные курсы в школы повышенного типа, с тем, чтобы талантливые крестьянские дети, стремившиеся продолжить свое образование, поступали в средние школы, а потом и в университеты. В. К. Магницкий жил в ожидании того дня, когда представители чувашской молодежи появятся в высших учебных заведениях. Он был рад встрече с одним из первых чувашских студентов в городе Казани Н. М. Охотниковым, которого заинтересовал делом собирания этнографических и фольклорных материалов. Он пишет: “...Сам я, уроженец чувашского села, прошедший университетский курс не раз в беседах со своим отцом, по поводу успешного окончания курса чувашскими



мальчиками в Ядринском уездном училище, в котором я студентом бывал на публичных актах, задавался вопросам: дойдет ли когда-нибудь кто-либо из чувашских мальчиков до университета? Точно не помню, в октябре или в ноябре 1888 году ко мне на квартиру в Казани явился неожиданно незнакомый мне молодой человек в студенческом пальто, сюртуке с голубым воротником и золотыми пуговицами и отрекомендовался – студент-чувашин Охотников... Но в впоследствии он бывал у меня самым желанным гостем и собеседником”[5].

Другой мерой предпринятой В. К. Магницким в целях просвещения крестьян, являлись народные чтения, которые проводились по воскресеньям под руководством В. К. Магницкого силами учителей. Он определял тематику чтения, проверял отчеты учителей. Народные чтения имели большой успех у широких крестьянских масс, проявлявших интерес к истории русского государства.

Следующей мерой, которую В. К. Магницкий предпринял для распространения просвещения среди населения, явилось создание складов книг для продажи. В 1886 г. он переходит в четвертый участок и сразу начинает создание складов книг при Икковском, Акулевском, Карачевском, Кужмарском, Покровском училищах – пять складов. В апреле и мае 1887 г. создано пять складов в Свияжском уезде, о чем говорится в отчете В. К. Магницкого за 1887 г. по в Свияжскому уезду, с указанием числа книг, их стоимости и суммы, проданной народу.

Проявляя заботу о школьных библиотеках, В. К. Магницкий в своих отчетах подробно описывает количество поступивших книг, степень их сохранности, вносит массу практических предложений, направленных на улучшение библиографического дела. Он издал в Казани в 1887 г. в помощь учителям “Правила, как считать, описывать, и охранять училищные имущества”, где большое внимание уделено книгам [1]. В отчете за 1887 г. о школах Свияжского уезда он пишет: “Справедливость требует сознаться, что сведения о числе книг в училищах – главном училищном имуществе – одни из самых неудовлетворительных. Неудовлетворительность... является единственно от крайне неудовлетворительного ведения учителями книжных каталогов” [11]. В. К. Магницкий неуклонно требовал приобретать также книги для обучения чувашских детей на их родном языке, о чем свидетельствует место из отчета по Свияжскому уезду: “В Бутанчинском частном училище с 7 чувашскими мальчиками и 21 русскими употребляются исключительно русские учебники... Учителям Малорусаковской и Бутанчинской школ инспекцией рекомендовано приобрести чувашские учебники” [11].

В. К. Магницкий, добиваясь постоянной связи населения со школой, организовывал выдачу из школьных библиотек бывшим ученикам книг на чтение, стремясь приучить их к систематическому чтению.

*Большое внимание уделяет он также роли и личности учителя в процессе обучения детей и распространении знаний среди населения.* В каждом отчете и в своих публикациях он поднимает вопрос об улучшении материального положения учителей: повышения жалования, обеспечения квартирами и т. д. Для того, чтобы повысить общекультурный и методический уровень учителей, В. К. Магницкий проводил педагогические курсы и съезды [12], создавал центральные учительские библиотеки [13]. Он был одним из основателей и активным членом “Общества вспомоществования учителям и учительницам Казанской губернии” [13].

В качестве инспектора училищ, он в течение 15 лет занимался проблемами педагогики. Его труды публиковались во многих журналах того времени. Так, в статье “О преподавании в инородческих школах” он рассматривал вопросы организации учебного процесса [2]. Следующий является статья под названием “Школьное образование и некоторые черты религиозной жизни чуваш Ядринского уезда (по архивным документам)” [3]. В этой статье В. К. Магницкий представлял обзор архивных данных, хранившихся в Шуматовском волостном управлении Ядринского уезда за время 1802–1854 гг. “Указанные документы представляют, исторический интерес и поэтому, рекомендую сделать их историческим достоянием по возможности в дословных выписках”, писал он [3]. В статье “Грамотность у чуваш в Ядринском уезде” В. К. Магницкий писал о предметах обучения „инородцев”, о сроках их обучения „инородцев”, об открытии школ под названиям сельские приходские училища [4].

Развивая идеи В. К. Магницкого, нам следует подходить к ним творчески: брать то, что оправдано временем и историей нашего народа; дальше рассматривать образование как средство повышения самосознания народа; приобщать население к культуре этноса; готовить школьников к жизни и труду в новых рыночных условиях, помнить об улучшении материального положения учителей: повышение заработной платы, обеспечение квартирами; формировать личность граждан демократического общества на гуманистических началах; не забывать о физическом и духовном здоровье подрастающего поколения.

Таким образом, педагогические идеи В. К. Магницкого находят свое развитие в целях и задачах образовательно-воспитательной работы современной школы, в структурной перестройке системы образования, в развитии строительства новых учебно-воспитательных учреждений.

### **Библиографический список**

1. Краткое руководство для учителей и учительниц, городских и сельских начальных училищ. – Казань, 1887. – 31 с.

2. **Магницкий, В. К.** О преподавании в инородческих школах // В. К. Магницкий // "Городской и сельский учитель". – 1895-Выпуск 6–8 С. 577–582.
3. **Магницкий, В. К.** Школьное образование и некоторые черты религиозной жизни чуваш Ядринского уезда // В. К. Магницкий. // Известие общества археологии, истории и этнографии при Казанском Университете. – 1990, Т. 30. – Вып. 2.– С.211–239.
4. **Магницкий, В. К.** Грамотность у чуваш в Ядринском уезде // В. К. Магницкий. // Казанские губернские ведомости. – Казань.- 1864. – № 43, 44. – С. 123–125, 64–66.
5. **Магницкий, В. К.** Приволжские чуваша // В. К. Магницкий. // Сибирские губернские ведомости. – 1891. – № 20. – С. 89–91.
6. ЦГАРТ. (Центральный архив Республики Татарстан). Ф 160, Д. 504, Л. 10.
7. ЦГАРТ. Ф. 160. Д. 505. Л. 2.
8. ЦГАРТ. Ф. 160. Д. 608. Л. 97,103.
9. ЦГАРТ. Ф. 160. Д. 505. Л. 5.
10. ЦГАРТ. Ф.160. Д. 561. Л. 33.
11. ЦГАРТ. Ф. 160. Д. 561. Л. 24, 26, 35.
12. ЦГАРТ. Ф. 160. Д. 467, 621
13. ЦГАРТ. Ф. 160. Д. 608.
14. ЦГАРТ. Ф. 92 Д. 17499.

УДК 731.07

Ф. Ш. Хугистова

## ОТРАЖЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В ТРУДАХ ПЕДАГОГОВ-ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ КАВКАЗА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

В середине XIX – начале XX столетия в связи с расширением сети светских школ и необходимостью подготовки грамотных людей возникла потребность в подготовке учителей для этих школ. В связи с этим Дирекция народных училищ Терской области открыла при Нальчикской окружной горской школе двухгодичные педагогические курсы, на которых в первый год обучалось 18 человек. В 1845 г. при Порт-Петровском городском училище Дагестана были открыты одногодичные педагогические курсы, преобразованные в 1911 г. в двухгодичные. Такие же курсы открылись в 1856 г. и в Темир-Хан-Шуре [7, 56–59]. Но, несмотря на это, учителей для национальных школ все равно катастрофически не хватало.

Известную роль в подготовке учительских кадров из местного населения сыграла Ставропольская гимназия. При ней имелось специальное отделение для обучения детей горских князей и дворян. В 1850 г. в гимназии обучалось 185 учеников, из них всего 11 горцев, в 1867 г. в этой гимназии уже обучался 51 выходец из Кабарды, Балкарии, Осетии, Чечено-Ингушетии и т. д.

Выпускники Ставропольской гимназии посылались в высшие учебные заведения Москвы, Петербурга и Харькова и другие крупные города России. Так, в 1869 г. стипендиатами были приняты: на юридический факультет Московского университета – А. Г. Кешев, в Петербургский институт путей сообщения – Ислам Дударов, Петровскую академию – Сафар-Али Урусбиев, Харьковский университет – А. Келеметов, в Петербургскую Медико-хирургическую академию – М. Арабилов и др. Все перечисленные горцы стали впоследствии видными педагогами и просветителями, ориентировавшими свои народы на развитие просвещения и культуры. Многие из них сами открывали учебные заведения (А. Кешев, А. Келеметов, К. Атажукин и др.[3].

Большой вклад в постановке учительских кадров внесла женская школа, открытая Алексеем (Аксо) Виссарионовичем Колиевым (1823–1866 гг.), протоиереем и видным осетинским просветителем 60-х годов. В 1856 г. она перешла в ведение “Общества восстановления православного христианства на Кавказе”, стала трехклассной и работала по программе, приближенной к прогимназической [17, с. 38–40]. Данная школа за время своего существования выпустила около пятисот воспитанниц, многие из которых работали как в женских, так и в других школах Северного Кавказа, распространяя знания среди горцев и “как-то по инерции неся миссию русификаторов края” [9]. Высоко оценил роль школы в распространении грамотности среди населения и Коста Хетагуров, который писал, что ни одна осетинка, получившая в ней образование, не бросала своих родных ради городской жизни. Воспитанницы школы возвращались в свои родные аулы и занимались обучением горских детей. Некоторые из них (например, Абаева, Амбалова, Цогоева и другие) открывали частные школы и успешно в них преподавали. Казалось, что этих обстоятельств было достаточно для того, чтобы правительство поощряло деятельность Владикавказской Ольгинской школы. К тому же в 1891 г. ее преобразовали во Владикавказский женский приют – единственное учебное заведение в Осетии, которое готовило учениц для женских школ, функционировавших к этому времени в селениях Хумалаг, Дарг-Кох, Ардон, Салугардан, Ольгинское, Гизель и Христиановское. Вскоре и в Дербенте открылось начальное училище для мусульманок.

По инициативе педагога-просветителя К. Х. Атажукина и других учителей и передовых людей Кабарды и Балкарии в Нальчике были организованы педагогические курсы для подготовки сельских учителей с контингентом

том учащихся в 10–20 человек. Учителем этой школы был назначен сам Кази Атажукин. Выдержавшим выпускной экзамен присваивалось звание сельского учителя и выдавалось свидетельство.

Курсы начали работу 15 марта 1866 г., но получить свидетельство об их окончании смогли всего 6 человек, так как в следующем году они были закрыты. Причину этого К. Атажукин видел в равнодушии представителей власти. «Сельские учителя, отправляясь в свои аулы для обучения детей, – писал он, – лишены были всякой поддержки со стороны общества или местной власти и принуждены были или собственными средствами устранять все встречавшиеся им затруднения или отказ от обучения. Таково было истинное положение дел» [5, с. 186].

«Мы смотрели на учебу, – вспоминал писатель Цаголов Г. М. о Ставропольской духовной семинарии, – как на повинность, которую нас заставляют выполнять. И мы выполняли эту повинность: одни – хорошо, другие – удовлетворительно, третьи – плохо, но любить этой повинности у нас никто не любил» [4].

Просветители строго осуждали сложившуюся в дореволюционные годы систему подготовки учителей, не дававшую им необходимой общетеоретической и психолого-педагогической подготовки. Между тем педагогические школы, по мысли чеченского педагога Б. Далгата, должны были готовить народных учителей, помнящих всегда о своем высоком долге перед народом – быть действительно народными учителями, идущими на эту работу только по призванию, а не из корыстных соображений. Благородное назначение школ, отмечал осетинский мыслитель А. Гассиев, в том, чтобы крепко помнить всегда о задачах истинного просвещения и не думать готовить «детей к каким-либо должностям (писарей, пречетников, конторщиков и приказчиков), которые только повели бы к выходу детей из народной среды» [10]. На этот факт указывал также и кабардинский педагог К. Атажукин, отмечавший, что «учитель исполняет одновременно должность переводчика в округе и считает это дело основным занятием, а на педагогическую работу смотрит как на дело второстепенной важности и потому особенно себя не утруждает. Вследствие такого несерьезного отношения к изучению кабардинского языка, ученики не владеют этим предметом и едва ли следует надеяться на то, что они самостоятельно увлекутся изучением родного письма, да еще и будут распространять его между соотечественниками» [5, с.211].

Сложившаяся система подготовки учительских кадров не предусматривала (за редким исключением) в педагогических учебных заведениях изучение будущими учителями языков горских народов, детей которых предстояло им обучать. Так, И. Чавчавадзе отмечал, что в родной ему Грузии не уделяется должного внимания педагогической науке, что на грузинском языке почти ничего не написано по проблемам воспитания и «мало кто знает о

том, что существует наука – педагогика» [2, с. 251]. Не трудно понять, что при такой системе подготовки будущих учителей игнорировались национально-бытовые особенности местного населения, следовательно, не учитывались ни склонности, ни призвания воспитанников. С ним был солидарен и А. Т. Цаликов, говоривший, что «школа не должна преследовать задач ассимиляции и русификации, – школа должна быть создана исключительно в целях культурного подъема населения, а для этого она должна быть приноровлена к этнографическим и бытовым особенностям населения. Только в этом случае она будет выполнять свою высокую миссию, не вбиваясь клином в народную жизнь и не внося в нее сумятицы и раздора» [24, с. 106].

Отсутствие родного языка или же слабую подготовку учащихся по этому языку учитель русской словесности Г. И. Дзасохов считал «тяжким грехом» в деятельности этих учебных заведений. И потому кавказские мыслители требовали от учителя глубокого знания своего и русского языков, широких научных познаний, постоянной работы над собой, профессиональной компетентности и педагогического мастерства. Г. Дзасохов рекомендовал учителю быть в постоянном поиске эффективных методов и приемов воздействия на детей с целью развития их интересов и творческих способностей [12].

Что касается Х. Уруймагова и его отношения к данной проблеме, то он указывал, что успех школы, душой которой является её учитель, зависит от его специальной и теоретической подготовки и от умения применять свои знания на практике [21, с. 180–186]. И дальше, размышляя в духе идей И. Дистервега, он говорит: «Никто не в состоянии дать другому того, чего у него самого нет. Требуется, значит, специальная подготовка для удачного выполнения того или иного дела. Воспитатель, учитель, вероучитель и наставник могут влиять воспитывающим и развивающим образом на ученика тогда, когда они сами развиты и воспитаны». Одновременно, показывая непрерывный характер образования и необходимость систематической работы учителя над собой, Х. Уруймагов подчеркивает, что «истинно развивающее и образующее действие учителя на ученика может продолжаться только до тех пор, пока он сам занимается своим саморазвитием и самообразованием» [21, с. 38].

Общетеоретическую и специальную педагогическую подготовку учителей горские просветители предлагали проводить в стенах средних и высших учебных заведений, а для начальных школ – через учительские и духовные семинарии, но с тем, чтобы эта система гармонизировала с требованиями прогрессивно-демократической педагогики. Для решения проблемы учительских кадров они предлагали использовать также создаваемые при некоторых кавказских гимназиях на базе старших групп двухгодичные педагогические классы. Придавая важное значение совершенствованию процесса обучения и овладению учителями прогрессивными методами работы, Х. Уруймагов и другие видные горские педагоги предъявляли к ним повы-



шенные требования с тем, чтобы взамен прежних схоластических систем они учреждали в школах осмысленное и сознательное обучение. Просветители-педагоги советовали учителю отказаться от простого заучивания материала и чаще придерживаться приемов развивающего обучения. Г. И. Дзасохов осуждал практику механической зубрежки в школьных учреждениях. Он называл церковно-приходские школы «сухими и строгими», которые не занимаются развитием «самостоятельности детей» [14]. Эти же мысли высказывал и другой видный педагог А. Гассиев, писавший о том, что Министерство народного просвещения бессильно сделать что-либо полезное для ликвидации духовной отсталости народа, накопившейся ввиду отсутствия в школах традиционного обучения [10]. Х. Уруймагов также решительно выступал против заучивания детьми материала и его механической зубрежки и рекомендовал учителю вести обучение «сознательно и осмысленно», иначе, подчеркивал педагог, голова будет «наполнена всем и похожа на громадную регистратуру, в которой все строки наполовину залиты чернилами и изъедены крысами» [23].

Важнейшую задачу обучения дагестанский педагог Б. Далгат видел в развитии природных сил и способностей кавказских детей, которые призван выявлять и культивировать творчески одаренный педагог, а кабардинский учитель Т. Кашежев призывал всех учителей использовать в своей педагогической практике рациональные методы обучения и предостерегал их от шаблонности в работе.

Практику существующего обучения в школах осуждали и другие педагоги. Оценивая деятельность этих школ с точки зрения развития детей, просветитель-борец К. Л. Хетагуров назвал их ужасными. Эти же мысли о школах высказал и Б. К. Далгат, писавший об их бессилии сделать что-либо полезного для ликвидации духовной отсталости народа, накопившейся ввиду отсутствия в них рациональной постановки обучения. Народные учителя С. Сиюхов, Т. Кашежев, М. Гарданов, Н. Цагов, И. Чавчавадзе и другие требовали от учебного ведомства на Северном Кавказе сделать обучение для горцев доступным и близким к жизни, а от педагогов – реализации важнейшей дидактической установки: «Учить детей учиться».

Эти высказывания убеждают нас в том, насколько серьезно занимали горских просветителей проблемы обучения и развития детей, а также подготовки учительских кадров.

И в этом немаловажную роль играли директора учебных заведений, усилиями которых претворялась школьная политика. И потому северокавказские педагоги требуют от руководителей этих заведений пересмотреть свое отношение к учителям.

Публицист Григорий Иванович Дзасохов указывает на оторванные от жизни школьные уставы и циркуляры органов просвещения, сковывающие творческую активность учителя. «Бездарными в научном отношении»,

смотрящими в большинстве своем на службу как на средство достижения карьеры, как на «доходную статью», назвал педагог современных ему директоров гимназий, выходцев из господствующих классов, с которыми ему приходилось работать. «Такие господа директора, – отмечает он, – стараются по возможности проявлять свою власть в форме придинок всякого рода и вида. А циркуляры свыше, измеряющие каждый шаг педагога, материальную необеспеченность и на службе и в отставке!... Все эти условия вгоняют человека в тот футляр, где он перестает жить и мыслить как живое существо» [12].

Указывая на оторванность школы от жизни, просветители также ориентировали учителя на усиление просветительской работы среди населения с целью поднятия его культурно-образовательного уровня.

Однако, критикуя неудовлетворительное состояние подготовки педагога, народные мыслители также обращали внимание и на его трудные жизненные условия.

Так, рисуя неприглядное положение и условия работы учителя, особенности в горной местности, Коста Хетагуров подчеркивал, что там школьные учреждения не были похожи на просветительные учреждения ввиду отсутствия нормальных помещений и гигиенических условий труда. Кроме того, отсутствие квартир, низкая заработная плата и несвоевременность её выплаты создавали трудности в работе рядовых народных учителей [1, с. 123–129].

В отчетах школьного ведомства Кавказа приводилось немало фактов, свидетельствующих о том, что во многих селах Северного Кавказа учителя нередко содержались лишь за счет мизерных средств обществ [19, с. 8–12].

Особенно настойчиво требовал устранить этот недостаток в жизни школ Х. Уруймагов, который требовал от духовного ведомства не перекладывать свои обязанности в этом вопросе на народ, а взять их полностью на себя. Показывая бесправное положение учителя, он с сожалением отмечал, что ведомство школ православного христианства на Кавказе, преследуя исключительно просветительно-миссионерские цели, отстраняло от заведования школами прогрессивных учителей и заменяло их безграмотными священниками. Последние, продолжал он, превращая школу в ведомственное орудие «в руках духовно-учебного ведомства», вели постыдный надзор над педагогами. «Опоздай учитель на службу в церковь, – замечание ему со стороны заведующего-священника готово. За непосещение церкви на учителя доносили инспектору школ» [21, с. 249].

О ненормальных условиях жизни учителя говорил и Г. И. Дзасохов, считавший, что «корень зла» надо искать в условиях жизни учителей, «при которых и речи не может быть о подлинно народной школе». Больше того, утверждал Григорий Иванович, именно эти «условия жизни» превращают и самих педагогов (даже хороших) в негодных, вытравливая из них всякое

стремление к самостоятельному мышлению и творчеству». И далее: «Среди педагогов русской средней школы, думаю, немного можно насчитывать талантливых лиц и это потому, что условия работы в средней школе неподходящие для деятельности истинного педагога» [15].

Таким образом, Г. И. Дзасохов и другие педагоги и просветители доказали в теории и на практике, что главная роль в школе принадлежит педагогу, которого не могут заменить никакие программы, учебные планы и учебники. Учителем одухотворяется познавательная деятельность ребенка, он является источником живого знания и воспитательного влияния на учащихся. В крайне неблагоприятных условиях своего времени, когда над учителем возвышалась целая иерархия невежественных чиновников и попов, ведущих полицейскую слежку за школой, просветитель выступал в защиту прав педагогов, пробуждая их самосознание, показывал величие учительской деятельности, неопенимую пользу ее для общественного прогресса.

Назначение педагогов, равно как и школы в целом, просветители видели прежде всего в том, чтобы воспитывать подрастающее поколение в духе любви к своему отечеству, чтобы каждый ребенок мог получить не только возможно широкое образование, но и стать человеком, подготовленным к самостоятельной жизни и активной общественно-полезной деятельности. А это может произойти только в том случае, если учителя, по выражению Г.Дзасохова “употребят все усилия к тому, чтобы поставить, наконец, дело народного образования в своей родине на правильный путь!” [12].

### Библиографический список

1. **Абаев, М.** О калыме // Мусульманин. – 1911. – № 18–21.
2. Антология педагогической мысли Грузинской ССР. – М., 1978. – 657 с.
3. Антология педагогической мысли Северной Осетии / Под ред. Э. К. Каргиева и С. Р. Чеджемова. Владикавказ: Ир, 1993. – 416 с.
4. АСОНИИ (Архив Северо-Осетинского научно-исследовательского института истории, языка и экономики). Ф. 11 (Цаголов Г.М.). Оп.1. Д. 34. Л. 3.
5. **Атажукин, А. М.** Попытки введения кабардинской письменности // Избранные произведения К. Атажукина. – Нальчик, 1971. – 342 с.
6. **Бадтиева, Д. Х.** Школа, просветительская и педагогическая мысль народов Северного Кавказа накануне и в период между тремя русскими революциями (1900–1917 гг.): дис... канд. пед. наук / Д. Х. Бадтиева. – Владикавказ, 2004. – 165 с.
7. **Блейх, Н. О.** Состояние школьного образования в Осетии во второй половине XIX столетия. // Этнопедагогика и сравнительная педагогика. Поликультурное образование. (Тезисы III Международного конгресса по программе «Мир на Северном Кавказе через языки, образование, культуру»)-Пятигорск: Изд-во ПГЛУ. – 2001.
8. **Гассиев, А.** О народной школе / А. Гассиев // Тифлисский вестник. – 1878. – № 24.
9. **Гатуев, А.** Осетинский женский приют / А. Гатуев // Терек. – 1913. – № 4698.

10. **Гассиев, А. А.** Избранные произведения [Текст] / А. А. Гассиев. – Владикавказ, 1992. – 345 с.
11. **Гассиев, А. А.** Иностранческие школы / А. А. Гассиев // Тифлисский вестник. – 1878. – 9 января.
12. **Дзасохов, Г. И.** К вопросу о реформе средней школы / Г. И. Дзасохов // Терек. – 1915. – 16 декабря.
13. **Дзасохов, Г. И.** Школа и жизнь / Г. И. Дзасохов // Донская волна. – 1913. – 3 марта.
14. **Дзасохов, Г. И.** Дневник педагога / Г. И. Дзасохов // Антология педагогической мысли Северной Осетии-Владикавказ. 1996.
15. **Дзасохов, Г. И.** О Владикавказском осетинском женском приюте / Г. И. Дзасохов // Казбек. – 1905. – № 2367.
16. **Дзасохов, Г. И.** О конечной цели воспитания и образования / Г. И. Дзасохов // Казбек. – 1905. – 6 июля.
17. **Модзалевский, Л. Н.** Закавказский учительский семинар / Л. Н. Модзалевский // Народная школа. – 1877. – № 2.
18. Материалы по истории осетинского народа. Орджоникидзе, 1942. Т. 5. – С. 8–12.
19. **Сиюхов, С.** Планы воспоминаний [Текст] // Сефербей Сиюхов. Избранное. – Нальчик, 1997.
20. **Тотоев, М. С.** История русско-осетинских культурных связей [Текст] / М. С. Тотоев. – Орджоникидзе, 1977.
21. **Тотоев, М. С.** Очерки истории и общественной мысли в Северной Осетии в пореформенный период [Текст] / М. С. Тотоев. – Орджоникидзе, 1957. – 345 с.
22. **Уманц, В. Ф.** Проконсул Кавказа / В. Ф. Уманц. – СПб., 1912. – С. 180–186.
23. **Уруймагов, Х.** Из области педагогики / Х. Уруймагов // Терек. – 1915. – № 5167.
24. **Цаликов, А.** Избранное [Текст] / А. Цаликов. – Владикавказ, 2002. – 544 с.

## РАЗДЕЛ VIII

### ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

---

УДК 74.00

*К. И. Султанбаева*

#### ВЗГЛЯДЫ Н. Ф. КАТАНОВА НА ПРОСВЕЩЕНИЕ ТЮРКСКИХ НАРОДОВ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

Выдающийся востоковед прошлых столетий, сын хакасского народа Николай Федорович Катанов (19.05.1862–10.03.1922) прославился своими исследованиями тюркских народов, изучением их языков, новыми открытиями в области их культур и этнографии народов Хакасии, Сибири и России в целом.

*В данной статье покажем отношение ученого к «инородческому вопросу», что имеет значение для современного «прочтения» особенностей становления и развития национального образования в нашей полиэтнической стране спустя более столетия.*

«Инородческое или национальное образование» – это составляющая национального вопроса, тесно взаимосвязанная со всеми его компонентами. Более позднее научно обоснованное определение «национальное образование» нашло широкое применение и распространение в отечественной педагогике, сущностно охватывая не только учебно-воспитательную деятельность национальных школ, но и организационную систему управления, содержание образования, комплекс языковых проблем, педагогических технологий и др.

Сравнительно-сопоставительное изучение идей, взглядов Н. Ф. Катанова на проблему национального просвещения и образования нерусских представителей российского общества выявляет наличие в его научной, преподавательской и общественно-просветительской деятельности собственной, четко осознаваемой позиции, постепенно оформленной в систему взглядов.

*Относительно просвещения инородцев Н. Ф. Катанов стоял на твердой позиции – нельзя верить распространенному мнению среди отдельной части научной интеллигенции о том, что инородцы, прежде всего, окраин России: Сибири, Востока и Средней Азии, «обречены на вымирание» и*

*поэтому не стоит ими заниматься.* В ходе исследования сибирских, азиатских и китайских тюрок во время своих экспедиций с 1889 по 1892 гг. он документально и теоретически доказал несостоятельность этих мнений. Отсюда следовало, что *образованием и просвещением инородцев необходимо заниматься на строгой научной основе, но не на уровне православных неподготовленных миссионеров или священнослужителей, что имело место в практике начальных училищ.* Он считал, что дело просвещения коренных народов России необходимо осуществлять в народных общественных (земских) училищах, где учителями должны служить подготовленные люди, желавшие учить детей инородцев. Такая подготовка в основном осуществлялась в России во второй половине XIX – первом десятилетии XX вв. представителями миссионерской педагогики. Научно подготовленные востоковеды в силу их малочисленности не могли оказывать решающего влияния на инородческое просвещение масс.

Еще в годы студенчества Н. Ф. Катанов, познакомившись с идеями миссионерской педагогики, нашел в них то, что его привлекало, а именно, идеи просвещения инородцев, поскольку в это время прогрессивные идеи об инородческом образовании целостно были представлены именно миссионерами. Сильное влияние на него произвело знакомство с алтайским миссионером и видным тюркологом В. И. Вербицким во время обучения в Красноярской гимназии (1876–1884). Миссионерская деятельность последнего была основана на научной школе Н. И. Ильминского, основателя миссионерской педагогики в России.

Известно, что в России создание сети миссионерских школ для крещеных татар и других «инородцев» преследовало цель – пропагандировать идеи преданности православию, царю, а также идеи особой роли русских как основного населения страны. Идеи об особом призвании русских и русских православных школ проводились миссионерами на национальных территориях. Оказавшись в Казани – центре миссионерской педагогики, Николай Федорович активно включился в творческую деятельность по переводу, распространению идей обучения инородцев, опираясь на востоковедческие знания. Непосредственно вращаясь в инородческой среде, Катанов убеждался в необходимости обучения детей на научной основе: будучи востоковедом по образованию, он осмысливал вопросы начального образования «инородцев» с точки зрения педагогики.

В непосредственном общении с такими просветителями миссионерского направления, как Н. А. Бобровников, Н. П. Остроумов, Н. В. Никольский, М. А. Машанов, Николай Федорович высказывал свои взгляды и отношение к «инородческому вопросу». *Одной из ведущих идей в его востоковедческой деятельности можно назвать идею сохранения как можно больше разнопланового фактического материала об инородцах Сибири, Российского Востока, Азии и Поволжья.* Как истинный исследователь Катанов опе-



рировал только фактическими данными, причем изучал востоковедческие предметы в сравнительно-сопоставительном плане. Владение и активное использование как устно, так и печатно, нескольких десятков живых и мертвых языков, европейских и тюркских, позволяло Катанову выделить главное, существенное.

Среди документов и писем Н. Ф. Катанова сохранились 11 писем А. В. Васильеву, одного из его учеников и соратников. В них достаточно открыто выражены взгляды ученого на инородческие проблемы. Очень часто в письмах Николай Федорович указывал на востоковедческие книги посписочно с целью обмена с коллегой или давал рекомендации о точном правописании тех или иных терминов, или называл место, где лучше поместить статьи об инородцах. Так, в письме от 28.10.1905 г. А. В. Васильеву он писал: «...особенно усердно благодарю за Ваши собственные произведения,...Вы говорите, что среди инородцев нет интеллигентных деятелей. Найдутся ли таковые, если хотят уничтожить даже самих инородцев? Евреи, поляки и финны, также разные кавказцы, пользуясь смутами среди самих русских, хотят отложиться и объявить себя самостоятельными, но восточным инородцам духу не хватает поднять головы, да и бунтарям-то от них нет веры. Некоторые администраторы готовы стереть как национальность и башкир, и татар, и киргиз; Кому же захочется при таком начальстве работать среди инородцев окраин? Немцы и французы стремятся изучать восток, а у нас к нему нет охоты ни у начальства, ни у студентов, ни у народа, хотя Правительство и сознает пользу изучения востока» [3]. Судя по дате письма Васильеву, Катанов особенно остро ощущал проблему изучения и просвещения инородцев в революционное время, пытаясь одновременно не касаться политики.

Обладая большим запасом необходимых знаний, он не мог оставаться в стороне от инородческих проблем. Так, в одном из писем от 8.01.1905 г. Э. К. Пекарскому (1858–1934), ставшему впоследствии известным советским тюркологом, создавшим не без помощи Катанова фундаментальный якутский словарь, можно прочесть следующее. «Я лично был командирован Академией Наук в разные страны Азии и собрал там много материалов, но за 15 лет Академия едва, при моих постоянных напоминаниях, напечатала 1/6 часть. На печатание остальных понадобится еще 75 лет? Как Вам это нравится? Собирал я четыре года, а будет печататься 90 лет. Из-за последнего я долго говорил с академиками, но не добился ничего, кроме упрека: зачем я так много собирал. Тогда я заявил, что более в Санкт-Петербурге печатать не буду. Вот почему я стараюсь относиться к разным печатаниям о востоке со всею душою» [1, с. 65]. Как видно из текста, не только власть имущие чиновники препятствовали широкому всенародному просвещению, но даже среди ученых – академистов бытовало некоторое пренебрежение к материалам инородческого характера, что не могло не задевать Катанова.

В условиях пренебрежительного отношения к нерусским народам Сибири со стороны властей, чему он был свидетелем во время своих путешествий, Николай Федорович всеми силами старался помочь соплеменникам своим бескорыстным трудом. В частности, через него можно было доставать или производить обмен практически всех книжных новинок в области востоковедения, тюркологии на оригинальном языке или в переводе. Во второй половине XIX столетия социально-экономические реформы общества не могли быть успешными без образовательных реформ. Потребность в образовании нерусской части российской империи возрастала с каждым годом. Такие образовательные центры, как Казанский университет, Казанская учительская инородческая семинария, Первая Казанская гимназия, Духовная академия, мусульманские мектебе и медресе все больше выпускали учителей для нерусских школ центральной части России, хотя и они не могли удовлетворить возрастающие запросы регионов.

Очевидно, что Н. Ф. Катанов был хорошо знаком с идеями обучения детей нерусских народов на основе родного языка обучающегося с постепенным переходом на чужой – второй язык. В его публикациях и известных трудах внимание к тюркским языкам обозначено с позиций научного изучения. Его как одного из лучших специалистов Казанского учебного округа командировали для участия в съездах инородческих учителей и совещаниях в августе–сентябре 1906 г. Из письма А. В. Васильеву от 28.09.1906 г. «Теперь, уже в 32-ой день своего отсутствия из Казани, я плыву домой, покончив с некоторым успехом данное мне М. Н. П. поручение по введению известных Вам правил об инородческих училищах в действие. ...В Стерлитамаке я пробыл 10–13 сент., осмотрел русские классы при медресе и послушал инородцев в городском училище. Затем...направился через горные заводы в г. Верхнеуральск и далее через Миасс в Уфу. По дороге я послушал уроки в разных училищах для башкир и татар, а в Серменеве прожил даже 3 дня. Я убедился, что по языковым особенностям и по разным др. обстоятельствам Серменева – самый подходящий пункт для центрального русско-башкирского училища...На съездах в Дедове у Тарнавского учителя совершенно отвергли русскую транскрипцию, отвергли термины русско-башк., русско-татар. и русско-кирг. и предложили общий – «мусульманские (школы)». В Уфе мусульмане признали транскрипцию возможно лишь в целях обучения русской грамоте в пределах лишь школы, в народ же пускать ее убоялись» [3].

Как видно из письма, Николай Федорович проявлял полную компетентность в национальном образовании Поволжского края. В это время особенно остро стоял вопрос о выборе латинской графики или кириллицы для обучения нерусских народов. Будучи компетентным не только в лингвистике, истории и этнографии, он видел, на каком этапе тормозится просветительская работа в инородческих школах. Одним из путей просвещения народов он

считал подготовку учителя инородческой школы из представителей своего народа. Поэтому он уделял большое внимание индивидуальной работе с перспективными студентами, простыми людьми из «народа». Содержание подготовки учителя, по его мнению, должно базироваться на научно обоснованных литературных образцах и транскрипции, наиболее точно отражающей фонетический, грамматический и лексический строй национального языка. Владея практически всеми наречиями турецко-татарской группы, Н. Ф. Катанов призывал образованных деятелей создавать собственные буквари, книги для чтения, давать переводы с русских книг и произведений и распространять грамоту среди народа.

Изучение архивных материалов показало, что Н. Ф. Катанов, хорошо знакомый с турецко-татарскими наречиями и арабской, персидской грамотой, много занимался переводческой деятельностью еще до принятия должности цензора во Временном комитете по делам печати в г. Казани (1907 г). Например, он много переводил на русский язык материалы дневниковых записей во время своих экспедиций, занимался сравнительно-сопоставительным изучением близких наречий. С точки зрения современников, некоторые языковые явления потеряли свою актуальность, но с историко-лингвистических позиций дневниковые записи Николая Федоровича во время его научных экспедиций представляют ценность. Максимально близко переведенные образцы устного народного творчества тюркских племен до сих пор хранят ритмы, мелодику и дух живого народного языка. Таковы его переводы пословиц, поговорок, мудрых народных изречений хакасов, тувинцев, казахов, тофалар, татар и других народностей. Интересен факт использования Катановым транскрипции на основе кириллицы для создания хакасских текстов еще в то время, когда официально хакасской письменности не существовало.

Архивные материалы показывают, что Н. Ф. Катанов на начальном этапе профессиональной деятельности стоял на позициях миссионерской педагогики в деле просвещения нерусских народов России. В дальнейшем, в 1906–1912 гг. Катанов постепенно отходит от миссионерства, испытывая внутреннее неудовлетворение от практических результатов. Вместе с тем, положительное влияние миссионеров на просвещение инородцев им только одобрялось, и в конкретной помощи начинающим учителям, исследователям он видел свою «полезность» [2].

Миссионерская педагогика, в своей основе гуманистически ориентированная, во многом определила педагогические воззрения молодого Н. Ф. Катанова. Однако с развитием собственного научного творчества, обогащением педагогического багажа в качестве преподавателя Казанского университета и Духовной академии Николай Федорович вырабатывает собственную позицию, основанную на идеях научного востоковедения.

Таким образом, можно **закljučить**:

1. Взгляды Н. Ф. Катанова на «инородческий» вопрос были обусловлены не только его инородческим происхождением, но и всей социокультурной средой, где он вырос и сформировался как востоковед, ученый. Развитие его природного таланта исследователя, лингвиста-полиглота обеспечивалось постоянной творческой деятельностью, неустанным трудом, сознательным и целенаправленным поиском путей для улучшения дела образования нерусских народов российского Поволжья, Сибири и Востока. Делом своей жизни он считал оказание всяческого содействия любимым инородцам в их приобщении к европейской культуре и цивилизации.

2. В просветительской деятельности нерусских народов Катанов последовательно придерживался идей миссионерской педагогики, согласно которым сначала следовало изучить особенности языков, этнографии, истории и психологии этих народов. В исследовании разных народов требуются комплексный подход, учет их историко-культурных взаимоотношений и взаимовлияний. Он считал, что таким образом возможно получить объективное представление о народе, его историко-культурном прошлом и перспективах его развития. На основании комплексных исследований можно делать выводы об исчезновении или процветании того или иного народа. Ведущая идея миссионерской педагогики – православное и противомусульманское просвещение нерусских народов, постепенное их обращение в христианство – предписывала всестороннее знание этих народов. Несмотря на религиозную направленность дореволюционного миссионерства в целом, идеи просвещения неграмотных народов и не имевших собственной письменности представляются прогрессивными на начальном этапе распространения грамотности среди нерусских народов России во второй половине XIX в.. Гуманный их смысл видится в том, что, распространяясь среди темных народных масс, они послужили предтечей развития народного интереса к школьному образованию и овладения грамотой.

3. Н. Ф. Катанов постепенно выработал собственный взгляд на инородческое образование и просвещение. Он расширил свое понимание инородческого вопроса. Отличительной чертой его мировоззренческих установок по этой проблеме являлась опора на научно обоснованные выводы русских и западных ориенталистов. Великолепное владение практически всеми живыми европейскими, тюркскими, финно-угорскими языками позволило ученому создать собственную концепцию и направление в лингвистике – сравнительное языкознание.

4. Центральную роль в инородческом просвещении Катанов отдавал просвещенному учителю. По его представлениям, такой учитель должен быть, прежде всего, из народной среды, научно подготовлен, в отличие от миссионеров, порою имевших начальное церковно-приходское училище за плечами. Такой учитель должен был в совершенстве владеть языком инородцев, уметь устно и письменно излагать содержание школьного материала.

ла на научной основе взамен учителей, прошедших курсовую подготовку и произвольно трактовавших учебный материал.

5. Учебно-методическое обеспечение начальных национальных школ занимало большое место в научном творчестве Николая Федоровича. В условиях отсутствия учебников и книг для инородцев на их родных языках Катанов опирался на те из них, что были созданы Н. И. Ильминским, И. Н. Березиным, В. В. Радловым. При этом он четко дифференцировал мусульманские и православные направления в обучении, хотя всецело ратовал за научные принципы в образовании и просвещении. Его собственный вклад в просвещение народов Оренбуржья, Сибири и Поволжья следует оценивать с точки зрения плодотворности научного творчества, огромного наследия, оставленного им потомкам. Убежденный сторонник научного просвещения нерусских народов, Николай Федорович стоял за создание учебников и книг на основе русской графики, видел прогрессивное развитие нерусских народов только в союзе и дружбе с русским народом.

Н. Ф. Катанов всегда с большим уважением и любовью относился к своей малой родине, к людям, живущим на своей земле. Патриотизм местных народов выражался в повседневном нелегком труде и бережном отношении к своему природному окружению, желании его совершенствовать. Приобщение народов России к грамоте, просвещению и образованию в начале XX века представляло собой нелегкую задачу, и «штучная» подготовка людей к этой деятельности определяла в целом социокультурный облик многонационального российского государства. В этом процессе есть доля нелегкого труда Н. Ф. Катанова.

### Библиографический список

1. **Кокова, И. Ф.** Н. Ф. Катанов [Текст] / И. Ф. Кокова. – Абакан, Хакаское книжное изд-во, 1993. – 128с.
2. **Султанбаева, К. И.** Педагогическая система Николая Федоровича Катанова [Текст] / К. И. Султанбаева. – Казань: Казанский государственный университет им. В. И. Ульянова-Ленина, 2006. – 118 с.
3. Ф.9044. «Письма Н. Ф. Катанова А. В. Васильеву». Отдел рукописей и редких книг научной библиотеки им. Н. И. Лобачевского Казанского государственного университета.

*Л. В. Вахтель*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ  
ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО  
СТИЛЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА**

Психолого-педагогическое изучение этнокультурной сущности музыкально-исполнительской деятельности связано, прежде всего, с осознанием роли этнокультурных традиций в формировании личности студента и необходимостью их освоения в системе современного образования. Вместе с тем, этот феномен предполагает выявление общекультурных параметров и специфических национально обусловленных особенностей формирования исполнительского стиля, понимание его природы, вмещающей в своей внутренней организации диалектическое взаимодействие художественных и психических категорий, объективных и субъективных смыслов, типичных и индивидуализированных характеристик.

*Сущность этнокультурного стиля музыкально-исполнительской деятельности определяет присутствие в его структуре двух многослойных компонентов, связанных между собой и обусловленных друг другом.*

Один из них – индивидуальная исполнительская техника музыканта, включающая три основные характеристики базового исполнительского комплекса: познавательную, творческую и техническую активность студента. Второй – собственно этнокультурный компонент, в основе которого такие художественно-психические феномены как «художественная картина мира», «этнокультурное самопознание» художника, «национальный менталитет».

Определение индивидуального стиля деятельности Е. А. Климова и В. С. Мерлина [1], выявление Е. П. Ильиным [2] особого вида индивидуальных стилей – *техники* (индивидуальных приемов) специалистов своего дела, а также концептуальные положения этнокультурного подхода к музыкально-исполнительской деятельности [3] позволило сформулировать следующее понятие. *Этнокультурный стиль музыкально-исполнительской деятельности – это индивидуальная техника исполнителя во взаимосвязи с его этноориентированной познавательной, эмоционально-волевой и духовной активностью, определяющая этнокультурный художественно-эстетический уровень интерпретации музыкального сочинения.*

В образовательном процессе основой формирования и главным критерием сформированности обозначенного стиля является художественная интерпретация, то есть творческое истолкование и воссоздание студентом



музыкального произведения средствами исполнительского мастерства в соответствии с его эстетическими принципами и индивидуальностью. При этом, в акте создания новой звучащей реальности через познание художественного смысла сочинения происходит взаимопроникновение общей и личностной культур, в котором богатство музыкальной культуры преломляется через индивидуальность студента, его цели, стремления, ценности. Таким образом, активизируются процессы развития художественной картины мира студента, этнокультурного самопознания и самоактуализации, отражающей одновременно широкий культурный контекст и неповторимое проявление самобытного мира исполнителя.

*В конечном счете, формирование этнокультурного стиля музыкально-исполнительской деятельности студента, являясь инновационным по своей природе, трансформирует существующие этнокультурные традиции и порождает новые этнокультурные ценности, обогащая тем самым как субъектов образования, так и сам образовательный процесс, стимулируя тем самым механизмы культурного и общественного развития.*

Охарактеризуем психолого-педагогические условия эффективного формирования этнокультурного стиля музыкально-исполнительской деятельности студента, сопряженные с общими принципами этнокультурного развития личности студента. Следует подчеркнуть, что использование сформулированных далее принципов не только повышает эффективность формирования исполнительского стиля студента, но и может служить эффективным средством оптимизации образовательного процесса в целом и профессиональной подготовки студентов самых различных специальностей.

*Ключевым универсальным принципом* представляется неразрывное одновременное формирование этнокультурного стиля музыкально-исполнительской деятельности студента и его художественной картины мира, являющей собой целостную систему представлений о мироздании на максимально широком уровне. Как известно, психологическое понятие «картина мира» связывается с феноменом активности сознания и включает специфические особенности человека и его бытия, взаимоотношение с миром и условия существования в нем. Произрастая из общепсихологического, определение художественной картины мира предполагает, прежде всего, претворение средствами искусства общекультурных параметров сознания. Способы художественного мышления и восприятия, утвердившиеся в искусстве в качестве господствующих, связаны с общими приемами восприятия и мышления, в которых определенная эпоха, цивилизация, нация сознает себя. Являясь многоуровневым понятием, художественная картина мира позволяет вскрывать как осознаваемые так и неосознаваемые пласты познания, включая мифологические и бессознательные.

Реализация обозначенного принципа связана с развитием у студентов в процессе формирования исполнительского стиля целостной системы этно-

культурных ценностей и ценностных ориентаций, определяющих национальное сознание и вектор направленности этнических констант, и, вместе с тем, привносящих свое содержание в понимание явлений искусства и культуры.

Интерпретируя музыкальное сочинение, студент как бы вскрывает некий психологический материк своеобразно запечатленного человеческого бытия. Ведь философские и социальные основания, наполняя специфическим содержанием психологические импульсы, укореняются и прорастают в музыкальной ткани. В своем создании композитор спрессовывает многослойный спектр идей и образов времени, а исполнитель призван их расшифровать и, последовательно передавая из одной эпохи в другую, выразить в своем искусстве. Поэтому при освоении формы и содержания музыкального произведения студент при направляющей поддержке педагога открывает широкий культурный пласт этнохарактерных идей и способов их эмоционального и интеллектуального выражения в стилистических, образных, фактурных характеристиках музыки. Таким образом, интерпретируя сочинение, студент неминуемо воссоздает художественную картину мира, что становится важным формирующим звеном его исполнительского стиля.

*Реализации принципа неразрывного одновременного формирования художественной картины мира и этнокультурного стиля музыкально-исполнительской деятельности студента способствует направленность образовательного процесса на установление постоянно актуализирующихся межпредметных связей.* Последнее предполагает интеграцию теоретических знаний и представлений, полученных на занятиях по истории художественной культуры, истории музыки, истории стилей, анализа и интерпретации произведений искусства, общей и музыкальной психологии, психологии творчества, и практического опыта в процессе профессиональной подготовки на занятиях по основному музыкальному инструменту, концертмейстерскому классу, ансамблю [4; 5; 6].

Развитие этнокультурного самосознания и самопознания личности является еще одним важным условием реализации этнокультурного подхода к современному образованию в целом и к музыкально-исполнительской деятельности студента в частности.

Реализация этого условия согласуется с *принципом рефлексии развития личности в культурно-исторической эволюции.* Становление личности в процессе развития общества и культуры и сопряженное с этим осознание человеком себя как личности, позволяют возвыситься над собой, сделать предметом своего познания себя самого. Процесс самопознания и самосознания личности, предполагающий вычленение собственного «Я» из окружающего мира, природы и общества, оценку самого себя, собственных переживаний, оказывает непосредственное влияние на выявление и выра-

жение пространства индивидуального в музыкально-исполнительском стиле. При этом замечено, что уровень индивидуальной культуры исполнителя зависит от динамики развития и уровня культуры национальной исполнительской школы.

Развитие в процессе музыкально-исполнительской деятельности художественно-образной формы самопознания, для которой характерно как рациональное, так и эмоционально-интуитивное постижение музыкального произведения обнаруживает сущностные основы собственно процесса творчества, характеризующееся личностной вовлеченностью во внеличное. Этот процесс проявляется в поиске так называемого сверхиндивидуального в интерпретации музыкального сочинения, что сопряжено вместе с тем с открытием существенных для человека глубин и потенций и представлении себя как свободной развитой творческой личностью.

Индивидуализированные характеристики стиля проявляются в процессе интерпретации сочинения, когда нахождение «живого центра» произведения, то есть изначально породившей его духовной основы, затрагивает «глубинный нерв» психической организации исполнителя. В этой точке пересечения личностных и художественных потенций обнаруживается уникальная потребность исполнителя к воспроизведению, прежде всего, духовного слоя сочинения. Именно обращение к своему сверхиндивидуальному началу – особого рода «самовосхождение» – открывает путь воссоздания сочинения в той же духовной плоскости, что и его создание. Здесь-то и вырисовывается автопортрет исполнителя, в котором за реально прочерченными линиями и формами сочинения угадывается неповторимо самобытная индивидуальная составляющая его стиля.

Реализация принципа рефлексии развития личности в культурно-исторической эволюции обнаруживает теснейшую взаимосвязь самопознания личности с эволюцией более широкой сферы – самопознания в художественном мышлении, искусстве.

В контексте обозначенного выше условия эффективного формирования музыкально-исполнительского стиля студента важной задачей педагога становится развитие у студентов этнокультурного и этно-ориентированного музыкально-эстетического сознания.

Являясь одним из важнейших структурных компонентов национального сознания, этнокультурное самосознание связано с пониманием людьми своей принадлежности к определенной этнокультурной общности, а также осознанием этнокультурных ценностей и представлений данной общности в целостной системе этнокультурных отношений. Развитие у студентов этноориентированного музыкально-эстетического сознания, которое отражает культурно универсальные и этноспецифические дефиниции стиля, связано с воспроизводством особого рода «звучащего сознания», позволяющего исполнителю определенного этноса, сохраняя колорит своего этнохарак-

терного наследия, одновременно создавать общекультурные общественно значимые смыслы, тем самым самореализовываться через этномузыкальную культуру общества.

Реализация обозначенного условия способствует развитию у студентов глубоких позитивных чувств к истории, культурным традициям своего народа, что приводит, с одной стороны, к воспроизводству особенностей национальной исполнительской школы и сохранению целостности этнокультурных традиций с другой.

*В качестве третьего условия формирования этнокультурного стиля музыкально-исполнительской деятельности студента выступает развитие у студентов этнокультурной идентичности, во многом продолжающее линию развития этнокультурного сознания. Это условие сопряжено с принципом целостного восприятия формы и особенностей другой культуры, осознание которых ведет к пониманию и дифференциации собственной этнокультурной идентичности.*

Формирование этнокультурного стиля студента реализуется как на уровне внутреннего диалога, происходящего между «Я-реальным» и «Я-идеальным», так и на более широком уровне диалога национальных исполнительских школ, этнокультурных традиций и целостных культур. Именно подобного рода полилоговое взаимодействие, с одной стороны, повышает эффективность формирования исследуемого стиля, а с другой - порождает новые смыслы в музыкальном мышлении и формирует новые этнокультурные нормы. Особенно ярко этот принцип проявляется в сотворческом диалоговом общении «студент – преподаватель», а также в ансамблевой исполнительской деятельности.

Таким образом, в музыкально-исполнительской деятельности студенты, осваивая культурные нормы, этнические и социально-нравственные представления, формируют определенные личностные установки и ценностные ориентации, определяющие этнокультурный аспект идентичности.

*Четвертое условие эффективного формирования этнокультурного стиля музыкально-исполнительской деятельности студента – развитие личностной этномузыкальной культуры студента, с одной стороны имеет самостоятельное значение, а с другой – обобщает важнейшие характеристики трех вышеизложенных условий и вырастает до уровня принципа этнокультурного развития личности студента.*

Характеризуя принцип развития этномузыкальной культуры, следует подчеркнуть важность воспитания у студентов интегрированного качества, позволяющего создавать этномузыкальные ценности через национально-своеобразное познание мира и себя в этом мире, а также способствующего самореализации личности в музыкальном аспекте как представителя этноса. Именно это качество определяет во многом мировоззрение и менталитет людей конкретного этноса.

Соблюдение принципа развития этномузыкальной культуры студента предполагает целый ряд общих положений: развитие чувства сопричастности к обществу, истории, Родине, жизни народа в целом, всему человечеству; постижение красоты мира и природы, гармонии человека с окружающей средой; осмысление идеи о ценности человеческой жизни, человеческого труда, физического и нравственного здоровья, семьи; необходимость формирования чувства личной ответственности за сохранение и развитие родного разговорного и музыкального языка; усвоение и осознание правильности народных понятий о красоте, добре, истине, любви; формирование эмоционально-эстетического отклика на окружающую действительность; необходимость уважительного отношения людей друг к другу, почитания родителей, родных, старших; участие в возрождении и сохранении этномузыкального искусства.

Развитие этномузыкальной культуры студента как условие эффективного формирования его исполнительского стиля предполагает два основных направления – приобщение студентов, то есть изучение, воспитание, сохранение этнокультурных традиций и непосредственное развитие этно-ориентированного интонационного слуха.

Приобщение к этнокультурным традициям – наиболее устойчивой стереотипной части национальной культуры – позволяет сохранить уникальность своей культуры и, вместе с тем, вести диалог с представителями самых различных мировых этносистем и культур. Анализируя различные исполнительские интерпретации, студенты изучают устойчивые основы и особенности национальных исполнительских школ, выявляя в них модальные, то есть наиболее типичные, распространенные, культурно обусловленные черты и маргинальные, характеризующиеся, прежде всего, отклонением от общепринятой нормы и вневсестильным мышлением.

Развитие этно-ориентированного интонационного слуха связано с выявлением интонационных констант, определяющих национальное своеобразие каждого народа. Развитие способности человека к восприятию, переживанию, представлению и воспроизведению интонационных констант, представляющих концепты эмоциональных состояний, способствует расшифровке национального мировоззрения, мировосприятия, мирочувствования, национального характера определенного народа, эмоционального строя его души.

Таким образом, в процессе развития личностной этномузыкальной культуры студенты через постижение национального менталитета осваивают свойственный данной этнической общности стиль жизни и культуры, присущую данной нации систему ценностей, взглядов, норм поведения. В результате чего, глубинный духовный пласт общественного сознания и коллективного бессознательного исторического, мифологического, идеологического и психологического содержания становится неотъемлемой частью личностной и профессиональной культуры студентов.

*Подводя итог вышесказанному, сформулируем основные положения системы психолого-педагогических условий и принципов эффективного формирования этнокультурного стиля музыкально-исполнительской деятельности студента:*

*1. Направленность образовательного процесса на осознание студентом этнокультурной сущности музыкально-исполнительской деятельности, предполагающее:*

- а) понимание музыкально-исполнительской деятельности как выражения этнокультурной ментальности;
- б) выявление в национальных исполнительских школах модальных основ и маргинальных особенностей;
- в) целенаправленное воздействие педагога на восприятие студентом музыкального произведения как носителя этнокультурных традиций, в котором отражены общие и национальные характеристики эпохи и психической деятельности человека;
- г) осознание студентом собственной этнокультурной идентичности и развитие его способностей к целостному восприятию формы и особенностей другой культуры;
- д) развитие этноориентированного слуха и этноориентированного музыкально-эстетического сознания студента.

*2. Направленность образовательного процесса на неразрывное одновременное формирование этнокультурного стиля музыкально-исполнительской деятельности студента и его художественной картины мира, предусматривающее:*

- а) установление постоянно актуализирующихся межпредметных связей, интеграцию теоретических знаний и практического опыта в процессе профессиональной подготовки студента;
- б) оценивание и принятие студентом себя как носителя этнокультурных традиций и этнокультурного исполнительского стиля, а свою творческую деятельность как часть целостной этнокультурной системы и основания для развития личностных этнокультурных ориентаций;
- в) воспитание у студентов интегрированного качества, позволяющего создавать этномызыкальные ценности и собственный этнокультурный исполнительский стиль через национально-своеобразное познание мира и себя в этом мире как представителя этноса.
- г) развитие у студентов чувства сопричастности к обществу, истории, Родине, формирование эмоционально-эстетического отклика и чувства личной ответственности за возрождение, сохранение культурных традиций своего народа и продолжение исполнительских традиций национальной исполнительской школы.
- д) формирование у студента мотивации к расширению его профессиональных этнокультурных интересов и кругозора.



3. *Открытость образовательного процесса для творческого саморазвития студента, в котором его личностные ценности выступает в качестве смысловых регуляторов формирования его этнокультурного стиля музыкально-исполнительской деятельности, предполагающие:*

а) активизацию педагогом познавательной и эмоционально-волевой сфер студента, его духовных способностей в процессе неразрывного создания нового продукта – оригинальной интерпретации музыкального сочинения – и трансформации личности студента;

б) формирование у студента мотивационной сферы с ведущим мотивом, заключающимся в его стремлении к нахождению своего интерпретаторского решения;

в) развитие у студента способностей к усвоению и переосмыслению этнокультурных традиций исполнения музыкального сочинения, к преодолению барьеров, стандартов в исполнении сочинения, к установлению истинности и непротиворечивости собственного интерпретаторского решения;

г) использование педагогом личного опыта студента в построении проекта, т.е. плана-модели художественного образа сочинения.

д) развитие у студента специальных исполнительских навыков выражения индивидуальной исполнительской воли в архитектурно-звуковом оформлении музыкального материала и высокого уровня способностей к широкому использованию средств музыкальной выразительности в соответствии с ресурсами индивидуальной исполнительской техники.

### Библиографический список

1. **Климов, Е. А.** Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы [Текст] / Е. А. Климов. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1969. – 278 с.

2. **Ильин, Е. П.** Стиль деятельности: новые подходы и аспекты [Текст] / Е. П. Ильин // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 85–93.

3. **Вахтель, Л. В.** О возможностях реализации этнокультурного подхода в профессиональном обучении психологов / Л. В. Вахтель // Психолог в современном обществе: от образования к профессиональной деятельности : коллективная монография / под ред. К. М. Гайдар. – Воронеж : Воронежский гос. ун-т, 2007. – С. 284–295.

4. **Вахтель, Л. В.** Индивидуальный стиль музыкально-исполнительской деятельности студента : монография [Текст] / Л. В. Вахтель. – Воронеж : Воронеж. гос. пед. ун-т, 2004. – 134 с.

5. **Вахтель, Л. В.** Психология творчества : учебно-методическое пособие [Текст] / Л. В. Вахтель. – Воронеж : Воронежский гос. ун-т, 2006. – 32 с.

6. **Вахтель, Л. В.** История художественной культуры : учебно-методическое пособие [Текст] / Л. В. Вахтель. – Воронеж : Воронежский гос. пед. ун-т, 2007. – 58 с.

*А. И. Улзытуева*

## **К ПРОБЛЕМЕ ИДЕНТИФИКАЦИИ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА**

Проблемы поликультурного образования, при котором происходит ознакомление детей с различными национальными культурами, являются важными в современном полиэтническом обществе. Решение данных проблем актуально и для дошкольного образования.

Л. А. Степашко считает: «По существу каждая школа должна иметь свой вариант культурного образовательного пространства, регионального и общего, и это в современном мире является необходимым условием социализации и инкультурации индивида: конкретного человека» [10, с. 11]. И далее: «Знамением нашего времени с его динамично развивающимся сотрудничеством между странами во всех сферах человеческой деятельности следует считать формирующееся в общественном сознании представление о «мировом образовательном пространстве» [10, с. 11]. Применительно к конкретному региону, Забайкальскому краю, следует говорить, таким образом, об образовательном пространстве, общем (Российском), региональном и мировом.

Известно, что первым звеном непрерывного образования является дошкольное, следовательно, культурное образовательное пространство должно создаваться и в дошкольных учреждениях, где ребенок воспитывается, развивается, обучается, социализируется. Социализация же рассматривается во взаимодействии процессов идентификации и обособления. Идентификация – это процесс становления и развития идентичности.

В нашем исследовании мы изучаем проблему обучения речевому общению дошкольников в условиях двуязычия (бурятско – русский и русско-бурятского). Решение данной проблемы невозможно без обращения к понятиям «идентичность», «этничность» с тем, чтобы изучить особенности социокультурного развития ребенка. Важно также понять, как происходит процесс идентификации ребенка в условиях билингвизма.

Процесс идентификации происходит в ходе общения, коммуникации, сопоставления, сравнения. В результате взаимодействия (прямого или опосредованного) с иной группой данная область обретает свои «особые» признаки. Поэтому исследователи считают, что идентичность – это символическое средство объединения с одними и дистанцирования от других.

Проблема идентичности, по мнению А. П. Садохина, связана с «Я-концепцией», при этом «Я» здесь вовсе не равно личности, это некий феномен, характеризующийся внутренним единством, близкий к понятию самосозна-

ния, которое складывается из представлений человека о себе и для себя, а также из представлений о себе для других» [9, с. 155]. Далее автором выделяется несколько уровней идентичности.

*Первый уровень – личностно-психологический.* На данном уровне ребенок осознает себя человеком, происходит это довольно рано. В программе социального развития ребенка С. А. Козловой «Я – человек» уже для младшей группы обозначены такие разделы, как «Что я знаю о себе», «Кто такие взрослые люди» [7]. Ребенок осознает себя человеком, членом семьи (сыном, дочерью, братом, сестрой, внуком и пр.).

*Второй уровень – социально – психологический.* На этом этапе может идти речь о принадлежности к социальной группе. Думается, что детский сад, группа детского сада – это тоже социальная группа, т. к. ребенок вступает во взаимодействие с детьми, со взрослыми, складываются внесемейные межличностные, субъект – субъектные отношения, он представляет определенную группу, сравнивает свою группу с другими группами дошкольного учреждения, понимает, что детский сад отличается от школы и т. д. Данный уровень включает и этносоциологическую идентичность, т. е. индивид осознает свою принадлежность к определенному этносу. Этническая идентификация ребенка происходит, как правило, на начальном этапе путем подражания взрослым, неосознанно копирования стереотипов поведения, принятых в семье и в том окружении, где он растет, воспитывается. «Этничность формируется и существует в контексте того социального опыта, с которым идентифицируют себя сами люди или идентифицируются другими людьми как члены определенной этнической группы» [9, с. 90]. Главным условием существования этничности является наличие последовательного деления на «мы» и «они», поскольку этничность предусматривает отношения между группами людей, которые различаются по определенным культурным характеристикам. Этничность может существовать в условиях сравнения и коммуникаций.

Межкультурная коммуникация выводит на передний план проблему формирования этнокультурной идентичности. Смысл понятия «этнокультурная идентичность» отражает термин, предложенный русским философом и этнопсихологом Г. Г. Шпетом, рассматривавшим этнокультурную идентичность как переживание своего тождества с одной этнической общностью и отделение от других. Считая этнокультурную идентичность составной частью социальной идентичности, современные исследователи предпринимают попытки выделить присущие только ей особенности.

Возникает вопрос, можно ли отождествлять понятия «этническая идентичность» и «этнокультурная идентичность»? Само название данных понятий свидетельствует о том, что второе понятие (этнокультурная идентичность) шире по значимости первого. Известно, что достаточно большое количество представителей национальных меньшинств не знают нацио-

нального языка, этот язык не является для них родным. Однако люди, относящиеся к определенной национальности, этнически идентифицируют себя именно как представителя данной национальности. Следовательно, может идти речь об этнической идентичности, т. к. именно язык является носителем культуры.

В то же время не все исследователи разграничивают этнокультурную идентичность и этническую идентичность.

Например, Э. В. Хилханова исходит из того, что этническая идентичность как многопризнаковая система состоит из следующих компонентов: антропологический тип; язык и его диалекты, отношение к языку и разным формам его существования; самоназвание; общность материальной и духовной культуры; общность религии; формы, стереотипы поведения; тип социальных связей; установки по отношению к другим этносам; общее прошлое; модально-эмоциональные аспекты (чувство национальной гордости, обида за свой народ и т. п.) [12, с. 54].

Автор определяет, что этническая идентичность, как и сам этнос, обладает иерархичной структурой, осознание и реализация этнической идентичности не инвариантно, а контекстуально обусловлено и изменяется в зависимости от ситуации. Перечисленные критерии все же свидетельствуют о том, что такую идентификацию следует считать этнокультурной.

Посредством идентификации транслируются и усваиваются эталоны и этнические стереотипы поведения, нормы и ценности, традиции и обряды народа, осуществляется становление этнически обусловленного мировосприятия. К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску, по мнению Ю. В. Бромлея, можно отнести:

1. Традиции (как чувственные элементы культуры), а также обычаи (определяемые как традиции в «соционормативной» сфере культуры) и обряды, (выполняющие функцию неосознанного приобщения к господствующей в данном обществе системы нормативных традиций).

2. Быт, бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего их нередко именуют традиционно-бытовой культурой.

3. Повседневное поведение (привычки носителей некоторой культуры, принятые в некотором социуме нормы и т. п.) а также связанные с повседневным поведением мимический и пантомимический коды, используемые носителями некоторой лингвокультурной общности.

4. Национальные картины мира, отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления носителей некоторой культуры.

5. Искусство, вырастая из культурной традиции того или иного этноса и являясь глубоко национальным по характеру, отражает специфику национальной культуры в целом [2, с. 70–71].

Основным носителем этнокультурных норм служит язык, функционируя в качестве внутриэтнического коммуникативного средства передачи традиций, информации об истории и культуре народа. В последнее время закономерно возрастает интерес исследователей к проблемам межкультурной коммуникации, национального менталитета и коммуникативного поведения. «... Язык не существует вне культуры.... Как один из видов человеческой деятельности, язык оказывается составной частью культуры, определяемой как совокупность результатов человеческой деятельности в разных сферах жизни человека: производственной, общественной, духовной» [13, с. 28].

Этнокультурная информация входит в сознание конкретного человека, становясь фактом знания, в результате преобразования культурно-исторического опыта, воспринятого данным индивидом в коммуникативной деятельности, которая всегда индивидуальна, эмоциональна и личностно окрашена. Информация, полученная от коммуниканта, окрашивается адресатом в соответствии со своим пониманием и этнокультурным опытом, но в любом случае вместе со словом передается его культурообразующий фон и тем самым происходит обогащение памяти, способствующее лучшему усвоению языка.

Этнокультурная идентичность рассматривается как форма идентичности, воплощенная в культурных традициях и обращенная в прошлое, в отличие от других форм, ориентированных на настоящее или будущее. Среди самых существенных факторов, влияющих на формирование этнокультурной идентичности, можно выделить:

- особенности этнической социализации в семье, в детском саду, школе и ближайшем социальном окружении;
- особенности этноконтактной среды, прежде всего ее гетерогенность – гомогенность.

В русле нашего исследования представляют интерес работы современных бурятских ученых (К. М. Герасимовой, А. А. Елаева, И. Э. Елаевой, В. И. Затеева, И. С. Урбанаевой), анализировавших понятие «этнокультурная идентичность» в аспекте этнической истории, современных этнических процессов. Этнографические исследования Л. Л. Абаевой, К. Д. Басаевой, Д. С. Дугарова, Т. М. Михайлова; философские, культурологические и социально-психологические М. И. Гомбоевой, А. Д. Карнышева, В. К. Кургузова, В. В. Мантатова позволили нам рассмотреть понятие «этнокультурная идентичность» в контексте развития основных исторических типов бурятской ментальности и мировоззрения.

Характерными чертами агинских бурят, как отмечают исследователи, являются бытующие способы сохранения культурной и этнической определенности в условиях иноэтнического окружения.

Л. Н. Гумилев отмечал, что «ребенок, установивший связь с матерью первым криком и первым глотком молока, входит в ее этническое поле, лишь

которое модифицируется вследствие общения с отцом, родными, другими детьми и всем народом» [5, с. 305]. Отмечая особое место семьи в формировании этнокультурной идентичности, нужно отметить, что национальные особенности и черты держатся в семье более устойчиво, чем в какой-либо другой области жизни нации, и в этом отношении семья выступает хранителем национальной специфики. Залогом становления этнокультурной идентичности является авторитет родителей. Традиционно авторитет родителей основан на установившейся вере в святость традиции и восприятии детьми обычаев и практики в рамках данной традиции.

Большинство современных родителей-бурят остаются «хранителями» этнической культуры и продолжают передавать детям этнически выраженные жизненный опыт, социальные роли, обычаи и традиции своего народа.

Гетерогенность определяет значимость в формировании этнокультурной идентичности у дошкольников особенностей этнокультурной среды.

Дети узнают название той этнокультурной группы, к которой они принадлежат, особенности поведения и традиции группы, а также образы и стереотипы, ассоциированные с группой в сознании остальной части общества. Осознание детьми того, что они обладают этничностью, служит основой, на которой в дальнейшем, формируется стабильная этнокультурная идентичность.

Если говорить об этнокультурной идентичности у детей-бурят, то ее формирование предопределено многими причинами. Во-первых, оно объективировано территориальной локализованностью агинских бурят. Однако этот фактор рассматривается нами также в контексте другого, более важного основания устойчивости культуры – наличия этико-моралистических, нормативно-правовых традиций, социокультурного единства агинских бурят. Устойчивость субэтнической идентичности является исторически приобретенным достижением, основанным на традициях сплоченности, которые обусловлены перипетиями этнической истории и культуры [2, с. 65].

Этнические группы находятся в непрерывном контакте. В полиэтническом обществе Забайкальского края функционируют различные языки, которые влияют на содержание и формирование этнокультурных норм. В свою очередь, формирование последних в значительной степени зависит от взаимной лингвокультурной компетентности этнокультурных групп (мы рассматриваем главным образом русских и бурят), от степени их соответствия реальному и желаемому речевому поведению.

В процессе социализации и инкультурации человек усваивает особенности видения окружающего мира. Различные интерпретации действительности отражаются в языке и передаются при помощи языка. Поэтому в межкультурной коммуникации язык следует понимать как средство общения, которое предназначено для взаимопонимания участников коммуникации.

Проблемы бурятско-русского двуязычия рассматриваются в работах



С. М. Бабушкина, И. Г. Балханова, Т. А. Бертагаева, Г. А. Дырхеевой, Ц. Б. Цыдендамбаева, Л. Д. Шагдарова и др.

Взаимодействие бурятского и русского этносов, характеризующееся от-носительной бесконфликтностью, определяется во многом особенностями этнопсихологического статуса их представителей. Этими особенностями являются наличие позитивных образов «Мы» и «Они», близость и даже совпадение по многим характеристикам содержания авто – и гетеростереотипов, высокая этническая толерантность и стремление к взаимопониманию.

Однако Г. А. Дырхеева пишет: «Соотношение бурятский – русский язык характеризуется тем, что в настоящее время языки имеют одинаковый юридический статус, но функциональные возможности, как отмечают большинство исследователей, бурятского языка значительно ниже и достаточно не развиваются» [6, с. 100].

Практика показывает, что речь бурят в изобилии содержит множество переходных случаев, которые иногда достаточно сложно идентифицировать. В бурятскую речь иногда вставляются, вкрапляются целые конструкции, словосочетания, речевые куски, фразеологизмы на русском языке. Русские слова могут включаться как в бурятском, так и русском морфологическом оформлении. Такие явления могут иметь достаточно негативные последствия. Однако в случае усвоения детьми русского языка, для которых родным является бурятский язык, возможно, тот факт, что в бурятской речи окружающих людей достаточно много русизмов, в какой-то мере способствует более быстрому «вхождению» в неродную речь. Данное положение является гипотетическим, при этом мы понимаем нежелательность смешанного типа речи.

Обучение второму языку детей-билингвов ориентировано на вхождение их в культуру изучаемого языка, поэтому изучение этнокультуроведческой лексики, помимо обогащения словаря ребенка единицами с национально-культурным компонентом значения, способствует преодолению межкультурных барьеров и, соответственно, создает необходимые условия для успешного участия в русскоязычном общении. С целью развития национально-русского двуязычия в речь детей следует включать слова с национально-культурной семантикой.

Таким образом, становление и развитие этнокультурной идентификации у детей в условиях билингвизма – достаточно сложная проблема, требующая учета социокультурной реальности определенного региона.

В последнее время активно изучается региональная культура. Содержание понятия «региональная культура» основывается на теории «культурных гнезд» Н. К. Пиксанова как своеобразных локальных территориально-поселенческих образований со специфической культурно-исторической средой, характеризующейся двумя важнейшими признаками: самобытность локальной культуры и специфика ее институциональной организации [8, с.60].

Современные толкования региональной культуры расширяют определения Н. К. Пиксанова. Так, региональная культура и ее культурный код, по определению Л. Б. Вардомского, обусловлены социальным качеством и этническим составом населения, географическими, климатическими, социально-экономическими факторами [4, с. 41].

Забайкальский край (в том числе Агинский Бурятский округ) обладает специфической региональной культурой, являясь полиэтническим и многоконфессиональным образованием. Региональные особенности культуры, отражающиеся в специфике деятельности ее внеинституциональных и институциональных форм, изучаются учеными с разных точек зрения. К исследователям определенных аспектов региональной культуры относятся И. И. Кириллов, М. В. Константинов, М. И. Гомбоева, Л. М. Любимова, В. А. Пащенко, Т. Ю. Игнатович и др. На территории Забайкалья в результате сложных исторических процессов постепенно сформировался основанный на бурятском, эвенкийском и преимущественно русском этносах определенный тип населения.

Типичной островной культурой на территории Восточного Забайкалья, отмечается М. И. Гомбоевой, является культура Агинского Бурятского автономного округа, расположенного в междуречье рек Онона и Ингоды. Объединение Читинской области и АБАО с образованием Забайкальского края является условием, определяющим специфику социальных отношений облика региональной культуры Восточного Забайкалья [4].

В воспитании ребенка, формировании региональной идентичности, особенно в условиях двуязычия, важное значение имеет история родного края, этническое прошлое своего и другого (язык которого изучается) народов, социокультурная среда, которая создавалась предками в тесном единстве с фольклором, природой и общей культурой «малой Родины». Культурно-исторические ценности, традиции, быт и пр. представляют огромные возможности для социализации и инкультуризации дошкольников.

Использование краеведческого материала в условиях двуязычия способствует становлению и развитию региональной идентификации ребенка, т. к. позволяет ему оперировать теми фактами и сведениями, с которыми он сталкивается в повседневной жизни, и обращаться к личному опыту. Не только выделение отличий в бурятской и русской культуре, но и нахождение общего – вот то направление в деятельности педагога, которое направлено на реализацию принципа диалога культур. Это тем более значимо, что на территории Забайкальского края при тесном контактировании народов происходит истинное взаимопроникновение культур, что находит свое отражение и на языковом уровне (это отмечалось выше).

Интересная работа проводилась в Хара-Шибирском детском саду «Баяр» по реализации проектов, связанных с применением краеведческого материала при обучении речевому общению на бурятском и русском языках. Дети

рассказывали о родных местах на родном и неродном языках в искусственно созданной ситуации «экскурсия». Важная роль отводилась подготовительной работе. Старшие дошкольники в своих рассказах использовали знания краеведческого характера, у них актуализировался словарь на том и другом языках. При выборе краеведческого материала учитывалось следующее: а) заинтересованность детей; б) доступность; в) привязанность данного материала к сезону, программе; г) социализирующая ценность.

В. А. Тишков пишет: «И здесь нами отмечается, пожалуй, самый главный момент в современной жизни российского государства – своего рода большой культурный поворот – это переосмысление и утверждение новой формы национальной идентичности, без которой не может существовать современное государство. Эта форма идентичности называется российский народ или российская гражданская нация, а проще – россияне. Она давно реально существует и мощно подкрепляется общим историческим прошлым, культурным достоянием, включая русский язык, духовными и поведенческими ценностями, гражданской солидарностью и патриотизмом» [11, с. 15].

В образовательных программах дошкольных учреждений находит отражение серьезная задача воспитания гражданина отечества, формирования патриотических чувств. На занятиях познавательного цикла дети знакомятся с российской символикой, с главными городами, первыми лицами страны, изучают основные исторические события, знакомятся с государственными праздниками. В условиях билингвизма целесообразно проведение бесед с детьми по перечисленным темам на родном и неродном языках, что положительно сказывается на идентификации ребенка как гражданина России.

В приводимой нами работе Л. А. Степашко говорится о значимости «образования в аспекте развития сообщества (государственного, национального, регионального образования), а в глобальном плане сохранения и развития культурных и цивилизационных форм жизни» [10, с. 9]. Дошкольное образование также решает задачи приобщения к общечеловеческим ценностям, духовно-нравственного воспитания, при этом учитывается, что «механизм социализации с позиции личностного развития индивида предстает как расширение и углубление его связей с социумом» [10, с. 15].

Таким образом, идентификация ребенка-дошкольника в условиях билингвизма рассматривается как социопсихологическая идентификация, этнокультурная идентификация, региональная идентификация и идентификация себя как гражданина России. А культурное ядро составляют универсальные, региональные и национальные ценности культуры.

### **Библиографический список**

1. **Бертагаев, Т. А.** К сравнительно-историческому изучению лексики монгольских языков [Текст] / Т. А. Бертагаев. – М., 1960.

2. **Бромлей, Ю. В.** Этнос и этнография / АН СССР, инс-т этнографии им. Н. Н. Миклухо-Маклая. [Текст] / Ю. В. Бромлей. – М.: Наука, 1973.
3. **Вардомский, Л. Б., Дергачев, В. А.** / Регионоведение [Текст]: учебное пособие / Л. Б. Вардомский, В. А. Дергачев. – М. – ЮНИТИ – ДАНА, 2004.
4. **Гомбоева, М. И., Спиридонова, А. В.** Региональная культура: сущность, морфология и специфика бытования [Текст]: статья / М. И. Гомбоева, А. В. Спиридонова // Вестник бурятского государственного университета. Философия, социология, политология, культурология. Выпуск 11. – Улан – Удэ: Издательство Бурятского государственного университета, 2007. – с. 255–259
5. **Гумилев, Л. Н.** Этногенез и биосфера Земли [Текст] / Л. Н. Гумилев. – М.: Изд. АСТ, 2004
6. **Дырхеева, Г. А.** Бурятский язык в условиях двуязычия: проблемы функционирования и перспективы развития [Текст] / Г. А. Дырхеева. – Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2002.
7. **Козлова, С. А.** Я – человек. Программа социального развития ребенка [Текст] / С. А. Козлова. – М.: Школьная пресса, 2005. – 48 с.
8. **Пиксанов, Н. К.** Областные культурные гнезда. Историко-краеведческий семинар [Текст]. / Н. К. Пиксанов. – М.: 1928
9. **Садохин, А. П., Грушевицкая, Т. Г.** Этнология [Текст]: учебник для студентов высших заведений / А. П. Садохин, Т. Г. Грушевицкая. – М.: Издательский центр «Академия», Высшая школа, 2000.
10. **Степашко, Л. А.** Философия и история образования [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Л. А. Степашко. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – 272 с.
11. **Тишков, В. А.** Этнология и политика: статьи 1989–2004 гг. [Текст] / В. А. Тишков. – 2-е изд., доп. – М.: Наука, 2005. – 240 с.
12. **Хилханова, Э. В.** Язык и этническая идентичность национальных меньшинств в современной России [Текст]. / Э. В. Хилханова // Изменяющийся языковой мир. – Пермь, 2002.
13. **Хроленко, А. Т.** Основы лингвокультурологии [Текст] / А. Т. Хроленко. – М.: Флинта, 2006.

Н. Х. Юмакулов

## ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В БРАТСКИХ ШКОЛАХ ОБЩЕСТВ «ТРЕХ СВЯТИТЕЛЕЙ» И «БРАТСТВА СВЯТИТЕЛЯ ГУРИЯ», ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX ВЕКА

Для современной науки немалый интерес представляет методика организации учебного процесса в православных школах дореволюционной России. В этой связи следует обратиться к опыту учебно-образовательной деятельности, накопленному в братских школах обществ «Братства святителя Гурия» и «Трех Святителей».

«Братские» учебные заведения Казанской и Симбирской губерний, как правило, представляли собой начальные школы грамоты [1]. Учебный процесс в братских училищах строился следующим образом: в I отделении (2 года обучения) преподавание велось исключительно на родном языке, а русский язык изучался как учебный предмет. Во II отделении (2 года обучения) русский становился языком преподавания. Таким образом, «братская» школа была одноклассным четырехлетним учебным заведением. Однако в первые десятилетия своего существования эти учебные заведения по внутренней организации были похожими на православные церковные школы грамоты и, как правило, вместо четырехлетнего, имели двухгодичное обучение [2].

По мнению известного отечественного исследователя «инородческих» училищ Российской империи А. Ф. Эфинова, «братских школ с четырехлетним курсом обучения было мало. Они были главным образом у чуваш. У татар, марийцев и удмуртов имелись чаще всего школы с тремя или даже с двумя отделениями» [3].

Главными предметами обучения в «братских» школах были: русский язык, «Закон Божий», «инородческое чтение» и арифметика (табл. 1.) [4].

Таблица 1

**Учебные дисциплины и количество уроков в течение недели  
в одноклассных «братских» школах в 1913 – 1914 гг.**

Учебные предметы	Количество уроков за неделю в отделениях, в часах			
	1-е отд.	2-е отд.	3-е отд.	4-е отд.
Вероучение	4	4	5	5
Русский язык	10	12	11	11

Учебные предметы	Количество уроков за неделю в отделениях, в часах			
	1-е отд.	2-е отд.	3-е отд.	4-е отд.
Церковнославянское чтение	-	-	2	2
«Инородческое чтение»	6	4	3	3
Арифметика	4	5	5	5
Письмо	4	3	2	2
Церковное пение	2	2	2	2
Всего	30	30	30	30

В 1885–1886 гг. при осмотре училищ «Братства святителя Гурия» и церковно-приходских школ инспектор народных училищ Казанской губернии В. Ф. Люстрицкий отметил, что «преподавание «Закона Божия» составляло главный труд учителя, а прочие предметы в них преподавались настолько, насколько было умения в учителе» [5].

В четырехгодичных миссионерских школах предметов было больше и само качество преподавания было несравненно выше. *Учебные программы* были несложными, однако в достаточной степени способствовали повышению общеобразовательного уровня учеников. По *истории* в программу обязательного изучения входили такие темы, как, например, «Великие Киевские князья», «Смутное время на Руси», «Война с Наполеоном». По *Священной истории* изучались такие темы, как «Исход евреев из Египта», «Давид и Голиаф», «Распятие И. Христа» и т. п. При изучении *русской словесности* внимание обучаемых акцентировалось на соблюдении знаков препинания, объяснении непонятных слов и выражений. При чтении внимание обучаемых обращалось на четкость произношения [6].

Обучение в миссионерских школах было более углубленным. Религиозно-нравственное воспитание проводилось более тщательно и целенаправленно. Учителя не требовали от учеников механического заучивания текста, довольствовались пересказом своими словами не только учебного материала, но и статей из газет и журналов. Учителя активизировали учебный процесс использованием периодической печати, в критическом духе рассматривали содержание наиболее интересных материалов, публикуемых на страницах журналов и газет. В школах учителя использовали в основном учебники «Родное слово» и «Наш друг», написанных по методикам русских педагогов-новаторов К. Ушинского и А. Водовозова [7].

В то же время высказанные замечания не были «разгромными», носили характер пожеланий, направленных на совершенствование учебного про-



цесса. В качестве выявленных замечаний были сформулированы следующие положения: анализ грамматики «слишком дробен» и сложен, огромное внимание уделяется изучению второстепенных подробностей, не разделяются второстепенные и первостепенные изучаемые темы и вопросы, не придаётся значения грамотности и выразительности чтения [8]. По письму было замечено, что ему начинают обучать одновременно с чтением, что было в нарушение действующих методик, а по арифметике учителя слабо обращают внимание на умственный счёт по методу Груббе [9].

Вместе с тем следует отметить, что учебный процесс в «братских» школах не всегда совпадал с представленной выше учебной сеткой недельных уроков. И причин тому было несколько. Во-первых, из-за целенаправленной деятельности некоторой части «братских» учителей, ориентировавшихся на сокращение учебных часов по общеобразовательным предметам, которые, по словам А. Ф. Эфирова, «прекрасно знали, что незнание учениками общеобразовательных дисциплин не будет зачтено им в вину, если у них в школах будут достаточно хорошо поставлены вероучение и церковное пение» [10]. Во-вторых, часть «братских» учителей была вынуждена отступать от школьного расписания из-за низкой степени усвоения учащимися программных предметов. В «братском» отчете за 1911/12 г. отмечалось: «Иногда учащие допускали отступления от расписания, увеличивая число уроков по предметам, кои они находили плохо усвоенными. Большею частью приходилось увеличивать число уроков по русскому языку и арифметике. В некоторых школах для этого устраивали вечерние занятия» [11]. Для записи данных уроков велся дневник и классный журнал для контроля отсутствующих учащихся. Уроки зимой начинались в 9 часов утра и заканчивались в 3 часа дня с перерывом на обед на один час; весной – в 8 часов утра. За полчаса до начала классных занятий учащиеся совершали утреннюю молитву [12].

И. А. Износков писал, что учебный процесс (имеется в виду реализация «системы Ильминского») в большинстве школ Братства находится в неудовлетворительном состоянии. И. А. Износков в своих работах акцентирует внимание на необходимости не только улучшения постановки образовательного процесса и укрепления материальной базы «братских» школ, но и пересмотра учебной нагрузки по предметам в сторону увеличения дисциплин общеобразовательного цикла. Он неоднократно отмечал, что строительство новых учебных корпусов, приобретение большого количества учебной литературы и школьного инвентаря, привлечение высокоэрудированных преподавательских кадров не решит всех проблем.

Слабость успехов учащихся в некоторых «братских» школах в усвоении ими школьной программы (особенно «в русском языке и диктовке») объяснялась: 1) малолетством учащихся, так как дети старшего возраста привлекались родителями к домашним и сельскохозяйственным сезонным работам; 2) различными болезнями и эпидемиями (так, в феврале – апре-

ле 1913 г. в результате эпидемии тифа была закрыта Студено-Ключинская «братская» вотяцкая школа); 3) отходничеством (особенно ярко было выражено у крещеных татар, когда родители вместе с домочадцами на 8 месяцев и более уходили в мусульманские селения заниматься портняжничеством и тем самым лишали своих детей возможности окончить полный курс обучения в «братских» школах). В 1913 г. Совет Братства, чтобы удержать учащихся за ученическими партами в период отходничества до окончания ими полного курса, предпринял ряд попыток к открытию ремесленных классов при «братских» школах. Однако из-за недостатка учебного времени и помещений не только в «братских» учебных заведениях, но и в начальных училищах других ведомств обучать учеников одновременно и ремеслам оказалось крайне затруднительным делом.

Ряд исследователей [13], занимавшихся изучением миссионерских школ «Братства святителя Гурия», ставят им в упрек то, что у местного сельского населения не было огромного желания учиться в этих училищах по причине их чрезмерно религиозной направленности, следствием чего в большинстве своем они были малочисленны и лишь нужда в обучении начальной грамотности заставляла родителей отдавать своих детей в эти учебные заведения, и это отчасти верно.

Учебниками служили: «Букварь» 1862 г. – первая азбука для крещеных татар, молитвенники, краткие рассказы из «священной истории» и другие религиозно-нравственные книги на родном языке. Так, в 1863 г. русским шрифтом была напечатана книга «Бытия» в переводах на разговорный татарский язык. Важное место всегда занимала *проблема обеспечения миссионерских школ учебной литературой*. К 1884 г. более всего школы нуждались в учебниках и учебных пособиях. Если пособия и покупались, то на случайные местные средства (родителей учащихся или священников, иногда – благотворителей или приходских попечительств). Книги приобретались как можно дешевле или даром. В основном они были изношенные или оборванные, исключенные за ветхостью из каталога земских училищ. Каждый приобретал книги сам из числа тех, которые были в употреблении в земских училищах. В одних школах обучали по Синодальному Букварю, часослову, Псалтирю, Евангелию и Начаткам. В других наряду с ними использовали «Священную историю» Соколова, «Объяснение молитв, заповедей и символа веры» его же, «Букварь» Тихомировых, азбуку Толстого, задачник Евтушевского и прочие издания [14].

К 1887 г. прежние учебные издания дополнились издаваемыми Синодом «Большим и Малым повечериями», «Священной историей» протоиереев Чельцова и Попова, учебником о богословии Свирелина. По письму стали использовать прописи различных авторов, которые приобретались со складов земских школ. По пению – октоих учебный и обиход нотный. С 1888 г. обучение происходило по программам и учебникам, утверждён-

ным Синодом: «Священная история» преподавалась на основе учебника, написанного протоиереем Смирновым, протоиереем Соколовым, методиста В. В. Афинского и ряд других. Чтение преподавалось по книге «Приходская школа Ерёмина и Волотовского». В младших отделениях практиковалось механическое чтение, а в старших – «сознательное» чтение с пересказом.

Вычисления на уроках арифметики осуществлялись преимущественно механическим способом. Изредка попадались учебники «Сборник арифметических задач» Гольденберга и другие. В 1889 г. в дополнение к уже имеющимся учебникам появились «Священная история» Рудакова, «Азбука» протоиерея Никольского, «Азбука правописания часть I» Тихомирова, «Уроки русского правописания» Пуциковича, «Приходская школа» Солнышко-Радонежского, а также жизнеописания святых князя Владимира, Кирилла и Мефодия и других святых. В 1892 г. в миссионерских школах вводится книга по предмету русского языка, книга для чтения и письменных работ Радонежского, некоторые другие. С 1892 г. разноречивой в учебной литературе стал исчезать – во многом благодаря значительному притоку книг из Училищного Совета при Синоде, а также их приобретению на средства Симбирского епархиального училищного совета. Вводится желаемое единообразие учебников и пособий, соответствующих требованиям программы церковно-приходских школ.

В 1894 г. преосвященный Варсонофий на свои деньги для миссионерских школ всей епархии купил по 134 книги «Училище благочестия», «Жития святых» в 12 томах и 200 букварей. Затем в 1895 г. он же для внеклассного чтения в библиотеки школ приобрёл на 350 рублей по 143 экземпляра «Райские цветы с Русской земли» Новгородского, «Свыше наказанные нарушители десяти заповедей Закона Божия» Новгородского, «Сокровище духовное, от мира собираемое» Свят. Тихона.

С 1887 г. все требования на учебные книги и классные принадлежности удовлетворялись без замедления. В начале года Синод приобрел рекомендуемые программы и книги на сумму 316 рублей 20 копеек (на всю епархию). Братство Трёх Святителей закупило книги на 812 рублей 15 копеек, и профинансировало Арско-Слободскую и Мало-Нагаткинскую миссионерские школы. В этот же год Синодом были выделены 316 рублей 20 копеек на книги (по епархии), доставлены учебные руководства и пособия из склада Синода на 500 рублей. Братство Трёх Святителей выделило 1025 рублей 98 копеек на устройство школ и обзаведение их принадлежностями, 848 рублей 1 копейку на покупку и пересылку книг и 208 рублей 86 копеек на жалование служащим. Симбирское Братство Трёх Святителей в этом же году закупило азбуку Вышеславцева (преподаватель Духовной семинарии) и письменные принадлежности – аспидные доски, грифели, карандаши, стальные перья и ручки – на сумму 39 рублей 38 копеек. Материальное пособие Синода и

Братства Трёх Святителей немного ослабило нужду существующих миссионерских школ. Но на часть школ средств просто не хватило [15].

Важное внимание в воспитательной деятельности будущих миссионеров уделялось тому, чтобы они всегда – дома и вне стен школы, вели себя прилично [16]. Кроме того, в школе сложилась система, когда всячески поощрялось добросовестное отношение к выполнению заданных уроков, что в немалой степени стимулировало учебный процесс.

*Таким образом, в начальных миссионерских школах существовала достаточно продуманная система обучения, которая позволяла не только приобретать широкие слои населения, в первую очередь крестьян, к просвещению. Миссионерские школы служили серьезным подспорьем к церковно-приходским школам, однако они в большей степени были нацелены на выполнение своей главной задачи: укрепление православного мировоззрения граждан.*

#### Библиографический список

1. **Горохов, В. М.** Реакционная школьная политика царизма в отношении татар Поволжья. – Казань, 1941. – С. 129.
2. **Захарьевский, П. И.** Церковные школы Казанской епархии за двадцать пять лет их существования (1884–1909): историко-статистический обзор. – Казань, 1909. – С. 4.
3. **Эфиров, А. Ф.** Нерусские школы Поволжья, Приуралья и Сибири: исторический очерк. – М., 1948. – С. 22.
4. **Отчеты** о деятельности «Братства святителя Гурия» за 1913/14 – 1914/15 «братские» годы. – Казань, 1914–1915. – С. 18.
5. **Отчет** о состоянии начальных народных училищ Казанской губернии за 1885 год и первую половину 1886 года. – Казань, 1886. – С. 27–28.
6. **Мартынов, П.** Город Симбирск за 250 лет его существования. Систематический сборник исторических сведений о городе Симбирске. Симбирск.: Типо-литография А.Т.Токарева, 1898
7. ГАУО, ф. 768, оп.1, д. 14, л. 47–48
8. ГАУО, ф. 768, оп.1, д. 14, л. 54
9. ГАУО, ф. 768, оп.1, д. 14, л. 52
10. **Эфиров, А. Ф.** Нерусские школы Поволжья, Приуралья и Сибири: исторический очерк. – М., 1948. – С. 21.
11. **Отчет** о деятельности «Братства святителя Гурия» за 1911/12 «братский» год. – Казань, 1911. – С. 13.
12. **Отчет** о деятельности «Братства святителя Гурия» за 1911/12 «братский» год. – Казань, 1911. – С. 13–14.
13. **Горохов, В. М.** Русификаторская школьная политика царизма в отношении татар Поволжья: дис. ... канд. ист. наук. – Казань, 1939. – С. 147–160; **Эфиров А. Э.** Указ. соч. – С. 22; **Шарафутдинов З. Т., Ханбиков Я. И.** Школа Братства святителя Гурия // История педагогики Татарстана. – Казань, 1998. – С. 222.
14. **Троицкий, Д.** Краткий исторический очерк церковных школ Симбирской епархии. – Симбирск, 1907. – С. 37
15. ГАУО. ф. 99, оп. 1, д. 1153, л. 24

УДК 371

А. Е. Земляков

## И. Я. ЯКОВЛЕВ О СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ

*Посвящается Году семьи в России и  
160-летию со дня рождения И. Я. Яковлева*

Что такое семья и что может дать она людям?

Хорошая семья – не просто родственники, которые живут вместе, это люди, которые сплочены не только чувствами, но и интересами, единством общественных идеалов, духовностью, отношением к жизни. Люди сплочены тем, что они по-настоящему помогают друг другу быть Человеком, делаться интереснее, глубже, расти духовно, культурно. Норма жизни – настоящая семья хороших людей, которые живут в душевных отношениях. В семейном счастье – защита от жизненных испытаний, крепкой и дружной семье не страшны внешние невзгоды. В семье И. Я. Яковлев видел опору народа и государства, настойчиво советовал беречь семью, охранять это сокровище. Его заветы, оставленные потомкам, и в настоящее время сохраняют свою ценность.

По словам Президента Чувашской Республики Н. В. Федорова, семья – это очаг тепла, любви, доверия и искренности. Счастье для человека, когда в доме царят мир и согласие, уважение и взаимопонимание. В атмосфере родительской любви и заботы дети делают первые шаги, познают мир и получают уроки будущей семейной жизни, воспитываются на идеалах доброты, трудолюбия, патриотизма, ответственности и честности.

В Чувашии забота о матери и ребенке, всемерная поддержка института семьи – на первом месте. Из года в год в республике усиливается социальная поддержка семей. Реализуется республиканская программа «Дети Чувашии». Увеличено число семей с детьми, которые имеют право получать ежемесячное пособие на ребенка. Создаются условия для гармоничного развития детей, для защиты их прав. 2008 год объявлен в стране Годом семьи. Вечные семейные ценности и традиции являются главным богатством каждого человека.

В мыслях чувашского просветителя И. Я. Яковлева счастье детей, труд, крепкая семья тесно связаны между собой: Семья создается ради счастья детей, «если обережете семью, обережете детей и создадите крепкую опору для мирного и спокойного труда»[1; 15–16].

Любить – значит стараться доставить как можно больше счастья другому человеку. Семья растет на почве трех чувств: супружеской любви (симпатии, привязанности), родительской любви и детской любви к родителям. Сплав этих чувств укрепляет семью. Семья И. Я. Яковлева отвечала этим требованиям. Чувашский просветитель был прекрасным семьянином. У него было трое детей: два сына Алексей, Николай и дочь Лидия. Всем им он дал высшее образование. В семье царила любовь.

Будьте дружны между собой, не старайтесь переделать своего супруга (супругу), избегайте мелких счетов и распрей. Не только родители растят в детях человека, но и дети – своим существованием – тоже вырабатывают в родителях человека. В дружественной семье муж и жена как бы заражают друг друга частицами своих «я», как бы обмениваются взглядами, интересами, пристрастиями, в душу каждого входят кусочки души другого и углубляют, расширяют ее. Не зря в народе говорят «муж и жена одна сатана».

Не вспоминайте старые обиды, твердо надейтесь на жизненную силу, уступчивость и снисхождение.

Учитесь ставить себя на место другого, учитывайте настроение другого человека. Когда мы любим, мы относимся к близкому человеку, *как к самому себе*, к его чувствам и интересам – *как к своим*. Например, И. Я. Яковлев долго помнил и жалел, что однажды наказал своего сына Алексея. Он пишет: «Наказывать его в детстве и юности почти совсем не приходилось. Только раз я его поколотил по жалобе моей жены за потерянную по рассеянности, по ротозейству шапку, о чем и сейчас вспоминаю с сожалением» [2, с. 392].

Самообладание – необходимость, учитесь признавать свои ошибки, исправлять их. Слияние супружеской и родительской любви вселяет в людей и делает основой их душ стремление давать радость себе и близким людям, делить их горести, помогать в тяготах жизни. Забота о других начинает пропитывать все подсознание, все подспудные чувства. Будьте добрыми, доброта и есть человечность.

Учитесь терпению к взаимному прощению друг друга, делайте самое маленькое дело терпеливо и с любовью, не ропщите на размеры жизненной задачи. Современный человек ждет, что супружество будет насыщать не только его биологические, эмоциональные и бытовые потребности, но и психологические, эстетические, моральные и даже умственные. У семьи появляется новая функция. Новая обязанность – обязанность насыщать высшие эмоционально-духовые запросы человека. Поэтому крепка семья близостью духовно-нравственных запросов супругов.

Не жалейте себя, привыкайте к благородству, верьте в силу мирного труда и любите его. И. Я. Яковлев, живя в семье Мушкеевых, во время учебы в Бурундуковском училище познакомился с русской крестьянской семь-



ей. «Гаврила Иванович Мушкеев был человек суровый, строгий к себе и другим, только изредка улыбающийся, с особенным сыновним почтением относившийся к своей престарелой матери, ...представлял собой во всех отношениях замечательную личность. Он остался в моей памяти как необыкновенно трудолюбивый, энергичный, не привыкший, не умевший даже жить без дела, быстро работавший, с разносторонними талантами, русский крестьянин. Казалось, не существовало какой-либо отрасли труда, которая оказалась бы не по силам, не по способностям этого человека. ...Мушкеев относился ко мне ласково, по-отечески, как к ребенку. Никогда не наказывал. Щадил мои слабые силы. Но всячески приучал к работе. ...Основой его жизни был труд. Счастья вне труда для Мушкеева не существовало» [2; 90–92].

Главное оружие воспитания в семье – это улыбка. К этому оружию И. Я. Яковлев прибегал часто в работе со своими учениками. «Говорят, что я был пастухом, преувеличивают они, я был только подпаском», – шутил он. Самое малое дело можно осветить и осмыслить любовным к нему отношением и самое большое можно уронить и обесславить отношением небрежным и нерадивым, доброе слово – хорошо, но доброе дело все же лучше. Хозяйственные дела – один из главных фундаментов семьи, и от того, как они делаются и как делятся, зависит многое в домашней атмосфере, в душевных отношениях жены и мужа. По данным социологов, там, где деление трудов между супругами справедливо, 60% браков удачны и только 6% несчастны (остальные полуудачны или полунепудачны). Там, где мужья помогают мало, счастливых судеб втрое меньше – 21%, а несчастных в семь раз больше – 40%. Как видим, быт куда чаще убивает любовь у врагов равенства, чем у друзей.

Не проси о том, что можешь сделать сам, счастье и успех придут ко всякому мирно и с любовью совершаемому делу. Сам просветитель был образцом выполнения своих обязанностей. Не зря В. И. Ленин назвал его просветительскую работу «делом его жизни».

Не забывайте хвалить и благодарить друг друга, не ссорьтесь по пустякам, всякие ссоры супругов ведут к болезням и страданиям детей.

Помните, не ошибается только тот, кто ничего не делает, терпимость к недостаткам друг друга – основа долгой любви, среди людей нет ангелов.

Если мужчина – глава семьи, то женщина ее шея; не задевайте мужское самолюбие. Концепция семьи, в чувашской народной педагогике подчеркивает непрерывность семейной линии, затухание которой воспринимается как страшное бедствие. А отсюда вытекает очень бережное, любовное отношение к своим и чужим детям, их здоровью, личностному развитию.

Относитесь к странностям женского (мужского) характера философски: ты – это ты! Я – это я! Если между близкими людьми есть единство в

главном, то их близость только укрепляется от уважения к своеобразию, непохожести, автономным областям другого человека.

Поделитесь домашними обязанностями, не забывайте поручать детям домашние дела.

Взаимопомощь – важное условие семейного счастья, относитесь с уважением к родственникам своего супруга (супруги). Ведь издавна на чувашское *нине* (*помощь, оказываемая бесплатно*) первыми приходили родственники и соседи, а затем только односельчане.

Чувствуя гнев, не надо ни действовать, ни говорить... лучше куда-то отойти на время. Недаром в чувашской народной педагогике мудрецы часто использовали намеки, а не прямые указания на успехи или недостатки детей и молодежи.

Избавьтесь от вредных привычек, бойтесь путей кривых и обходных: успехи, достигаемые нечистыми средствами, – успехи непрочные и временные.

Отец сделает больше для своего ребенка, если искренне любит его мать, и ему от этой любви достанется немало. Частые ссоры разъедают жизнь семей. Ссора – главный загрязнитель домашней атмосферы, главный убийца домашнего счастья. Причем во многих случаях ссор могло бы не быть, если бы молодые супруги знали о подводных камнях психологических отношений в семье. Помните о великом завете Спасителя, любите и ненавидящих вас, и твердо надейтесь на жизненную силу уступчивости и снисхождения.

Об интимной стороне брака лучше прочитайте хорошую книгу, так как до сих пор в школах этому не учат, а зря. Любовь в современном мире – это не просто осуществление «инстинкта размножения». Любовь стала богатейшим источником развития личности, внутренних переживаний, стремлением к духовному обогащению, единству духа и тела с любимым человеком.

Лучшее средство воспитания личности – свобода выбора, свобода быть самому ответственным за свои поступки и дела. В народной педагогике детские ссоры считаются важными для развития личной инициативы. Вмешиваться в ссоры детей – значит, мешать развитию инстинкта коллективной жизни. Воспитание – это пример и любовь.

Семья – это место, где человек учится жить, а родители являются помощниками в этой школе жизни. Что семья может дать детям? Прежде всего, золотой век младенчества, видимо, самый счастливый из всех возрастов жизни. Семья играет уникальную роль в развитии малышей. Дети, у которых нет родителей, резко отстают в развитии, растут замкнутыми, недоверчивыми. Именно в семье в школьные годы создается сердцевина человеческой личности, ее самые глубокие фундаменты. Семья может быть главным месторождением счастья в нашей жизни, но при одном условии: если мы будем относиться к другим, как к себе, если мы будем из дня в день стараться давать себе и другим это настоящее счастье.

Ребенок использует взрослую личность для создания своей, если эта личность ему близка, если этот взрослый любит и уважает его. Для И. Я. Яковлева первым примером был его дед Пахом, георгиевский кавалер, участник Крымской войны, затем священник А. И. Баратынский, его учитель в Бурундуковском училище.

Не ограничивайте стремление ребенка к творчеству всякими стандартами, запретами. Семья – одна из необходимых условий для начала и поддержания воспитания в настоящем, для продолжения его в будущем. Этот длительный и непрерывный социальный процесс возлагает не только на родителей, но и на каждого взрослого члена семьи большую ответственность, необходимость и обязанность воспитывать детей. О семье судят по тому, как в ней воспитываются дети, как дружны они между собой, верны ли своим родителям.

Создание здоровой и культурной семьи, по мнению И. Я. Яковлева, будет способствовать общему подъему культуры сельского населения. Он старался всемерно пропагандировать среди населения идею создания крепкой, здоровой во всех отношениях семьи, используя различные средства – книги, беседы и т. д. По его рекомендации учительница из Цивильского уезда Н. Пынженкова в 1907 г. перевела на чувашский язык брошюру Наумовича «Добрая семья» для распространения среди чувашского населения.

Информация, полученная сразу же после рождения, создает мощнейший потенциал для дальнейшего развития ребенка. Читайте, говорите с ребенком с первых дней его жизни, хотя сознание может еще не воспринимает, но подсознание запоминает.

Помните, что воспитывать ребенка – значит и воспитывать себя. Есть старая пословица: конь везет не кнутом, а овсом. В ней заложен важный принцип отношений между людьми. Именно лаской, а не таской можно добиться в воспитании больше всего, и поэтому теплая атмосфера семьи нужна для нормального роста и развития детей.

Таким образом, семья – это демографический фундамент общества, источник тех людских масс, из которых состоит общество, это и главная ячейка отдыха и восстановления сил человека, в ней идет подзарядка истраченной на работе энергии. Самое главное, семья – это центр воспитательной деятельности: именно в ней складываются двигатели нашего повседневного поведения – подсознательные, осознанные, именно в ней закладываются основы настоящего Человека. Наконец, семья – это главная психологическая ячейка, надежное убежище от бурь жизни, жизненных невзгод, главная здравница души человека.

Семейное воспитание – одна из форм воспитания подрастающего поколения в обществе, сочетающая целенаправленные педагогические действия родителей с объективным повседневным влиянием семейного быта. Семья оказывает воспитательное воздействие на ребенка с первого дня его рожде-

ния. Воспитателями малыша наряду с матерью являются все члены семьи, независимо от того, осознают они это или нет. Поведение каждого из них постоянно привлекает внимание маленького ребенка и влияет на его развитие. Главное, установить единый подход к ребенку. Разнобой в педагогических требованиях взрослых (один родитель чрезмерно строг, другой излишне снисходителен, один назначает наказание, другой отменяет его) выбивает ребенка из колеи, а порой приучает его добиваться своего, используя противоречия между взрослыми. Когда же старшие во всем поступают разумно и согласованно, их единым требованиям дети легко подчиняются.

Продуманный режим воспитывает у ребенка привычку к порядку, формирует навыки управления собственным поведением. Большое значение имеет игра. При умелом и правильном руководстве со стороны взрослых детские игры становятся действенным средством умственного и физического развития детей, их нравственного и эстетического воспитания.

Широкими возможностями располагает семья в области физического воспитания детей. Уже с ранних лет надо приучать ребенка четкому и повседневному выполнению гигиенических процедур и физической зарядки.

Мало обучать ученика грамоте, нужно научить его любить чистую комнату, чистую постель, чистое белье, быть аккуратным, вежливым.

Часто ребенок проявляет разумную активность. В подобных случаях родителям надо поощрять ребенка, а не подавлять его активность, как делают иногда неразумные, нетерпеливые матери. Есть хороший педагогический прием: играя учить детей. Всякий ребенок в любой игре чему-нибудь да учится. Развивает в себе физическую ловкость и сообразительность. Между прочим, немцы так увлеклись этой идеей, что доводят детей до отупения обучающей игрой. Иной раз малыш начинает жалобно просить своих воспитательниц: «Фрау, пожалуйста, перестанемте же играть, займемся каким-нибудь делом».

Тяжелая рука неумелого педагога любую самую веселую, радостью дышащую детскую игру может превратить в нудную обязанность. Педагогика имеет экспериментальный характер, а потому ее выводы являются правилами для приложения на практике.

Воспитательная работа с чувашскими девочками должна вестись таким образом, чтобы выработать у них навыки европейской семьи с сохранением исторически национальных качеств, таких, как скромность, трудолюбие, природная чуткость, простота, забота о ближних. Женщина является верным проводником культурных начал в семье, сокровенные уголки народной жизни часто доступны только ей одной.

Родители, в особенности мать, обязанные воспитать детей до школьного возраста, должны изучать педагогические сведения, хорошо знать «Материнскую школу» Я. А. Коменского. Незнание матерью основ педагогики принесет вред здоровью, счастью в жизни человека. Матери надо знать

основы анатомии, физиологии, гимнастики, гигиены. Просвещать женщин необходимо как в интересах дальнейшего укрепления семьи, так и в интересах дальнейшего улучшения жизни народа. Для приучения к хозяйству нужно, чтобы чувашские девочки под руководством опытных хозяек и рукодельниц исполняли все домашние обязанности.

Семье принадлежит ответственная роль в нравственном воспитании детей. Такие качества, как честность и доброта, ответственность и чувство товарищества, любовь к родине и уважение к людям любой национальности, закладываются уже в раннем детстве. При этом важны реальные жизненные отношения. Как в собственной семье, так и с другими детьми, взрослыми, окружающим миром.

Поступление в школу – большое событие в жизни ребенка. Теперь воспитание одновременно будет происходить в семье и школьном коллективе. Это не умаляет воспитательной роли семьи, но теперь ее влияние постоянно должно согласовываться с влиянием школы. Родители обязаны помогать детям разбираться в событиях школьной жизни, правильно оценивать свои и чужие поступки, учить их жить в коллективе.

В качестве примера приведем семью просветителя. Семья Яковлевых была дружной, целеустремленной. Вот как вспоминает отец о своих детях: «Неудивительно, что я делал наблюдения над моим первенцем Алексеем, изучив его наклонности и характер, решил дать ему блестящее по мере возможности классическое образование. Параллельно с основательным изучением древних языков сын мой хорошо изучил языки новейшие – французский, немецкий, английский (последний по собственной его инициативе). К слову сказать, я не жалел вообще для детей средств, когда дело шло об их образовании, воспитании. Я не мешал моим детям играть вместе с воспитанниками чувашской школы. С младшим братом Николаем и с сестрой Алексей жил дружно. К сестре братья относились несколько свысока, как к «девочке». Изучив способности Алексея, я решил направить его по историко-филологическому пути, тем более что это совпадало и с личными его намерениями. Но я не производил на сына никакого давления, а действовал осторожно, стараясь дать ему, возможность испробовать свои силы на других областях знания и убедиться самому в том, что он тут успехами пользоваться не может. В конце концов, он при окончании гимназии самостоятельно избрал для себя историко-филологический факультет университета» [2, с. 388–389].

«С детства у Николая проявилась склонность к изучению музыки. Будучи в 6-м классе Симбирской гимназии, на собственные средства он купил рояль» [2, с. 398]. И. Я. Яковлев купил детские билеты для поездки воспитанников на пароходе. Когда воспитанники пришли на дебаркадер, кассир заметил: «Какие же это дети?» (У некоторых из «детей» пробивались усы). Иван Яковлевич, шутя, возразил: «Растут разбойники!» [3, с. 60–61].

Эти небольшие отрывки из воспоминаний великого чувашского педагога-просветителя говорят о чутком отце, о его умении подходить к своим и чужим детям внимательно и тактично.

Думая о будущем своих детей, родители следят за их интересами и склонностями, создают условия для полноценного развития их способностей. Особый такт и чуткость должны проявлять родители к интимным чувствам детей. Понимая естественность пробуждения половых чувств, связанных с взаимоотношениями полов, родители должны не подавлять, «запрещать» их, а стремиться облагородить эти чувства, связать их со всем вопросом духовно-нравственного формирования личности.

У юношей и девушек важно развить чувство достоинства, ответственное отношение к браку и семье. Особенно важно помогать им выработать твердый характер, всячески поощряя стремление к самовоспитанию, последовательно расширяя их права и самостоятельность, повышая их роль в домашней жизни, воспитывая чувство ответственности за общее благополучие в семье.

Огромную роль в воспитании детей в семье играет пример самих родителей. Но если маленькие дети подражают в основном внешним сторонам их поведения, то старших привлекает сама личность родителя: духовные и нравственные качества, искренность, богатство внутреннего мира, гражданский облик, душевность и отзывчивость.

Авторитет родителей, основой которого являются духовно-нравственные качества личности отца, (матери), сохраняет свою силу независимо от возраста детей, их образования, общественного положения.

Таким образом, семья и семейное воспитание – это неотъемлемая часть воспитательной работы общества. И. Я. Яковлев считал семью опорой народа и государства, призывал беречь это сокровище. Осознание неразрывной связи воздействия школы с влиянием семьи и среды в широком смысле слова привели к идее *народности воспитания*, которая была разработана К. Д. Ушинским, и нашла отражение в педагогических трудах Л. Н. Толстого и И. Я. Яковлева.

### Библиографический список

1. **Яковлев, И. Я.** Духовное завещание чувашскому народу [Текст] / И. Я. Яковлев – Чебоксары: Чувашия, 1992. – 30 с.
2. **Яковлев, И. Я.** Моя жизнь: Воспоминания [Текст] / И. Я. Яковлев – М.: Республика, 1997. – 696 с.
3. **Яковлев, И. Я.** В воспоминаниях современников. – Чебоксары: Чувашкнигоиздат, 1968. – 150 с.



## РАЗДЕЛ IX

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

---

УДК 378.0

*И. В. Бакова, Н. А. Фомина*

#### **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ С РАЗЛИЧНОЙ СТРУКТУРОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ**

Чрезвычайно широкий и применяемый в различных областях науки термин «адаптация», который происходит от лат. *adapto* – «приспосабливаю», заимствован из биологии и означает прилаживание, приспособление к окружающей среде [1].

*Социально-психологическая адаптация – процесс приобретения людьми определенного социально-психологического статуса, овладения теми или иными социально-психологическими ролевыми функциями.* Социально-психологическая адаптация выступает как средство защиты личности, с помощью которого ослабляются и устраняются внутреннее психическое напряжение, беспокойство, дестабилизационные состояния, возникающие у человека при взаимодействии его с другим людьми, обществом в целом [4].

В последнее время в связи с чрезвычайным ускорением, нестабильностью и напряженностью общественной жизни в нашей стране, требующей от современного человека социальной мобильности и гибкости, исследования социальной адаптации человека приобретают особую актуальность.

Адаптация человека к новым условиям жизни и деятельности всегда, независимо от возраста человека, проходит очень сложно. Для адаптации к новой социальной среде необходимо быстро найти свое место в совместной деятельности, определить свою роль в новом коллективе, выработать образцы мышления и поведения, отражающие систему ценностей и норм этого коллектива, сформировать навыки и умения межличностного общения в этом коллективе [5].

Период окончания школы и поступления в вуз является одним из особенно ответственных и критических в психологическом плане этапов в развитии личности, поскольку вхождение в новую социальную ситуацию развития приводит к трансформации прежних и возникновению новых форм взаимодействия с окружающим миром. Адаптация бывших школьников, нынешних первокурсников, является динамически сложным многоплановым процессом, включающим в себя *адаптацию к учебной деятельности* (к новым формам и методам обучения, усложнению содержания

учебных предметов и др.) и к новой социальной среде — учебной группе (В. Т. Лисовский).

Проблема адаптации как один из важнейших факторов развития личности студента в той или иной мере исследовалась как в отечественной (Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, И. В. Дубровина И. А. Зимняя, В. Т. Лисовский, В. А. Сластенин, А. А. Налчжаниян и др.), так и в зарубежной психологии (Дж. Брунер, Дж Дьюи, Р. Мэй, К. Роджерс и др.).

Очень большой ежегодный отсев первокурсников показывает, что социально-психологическая адаптация вчерашних старшекласников, а нынешних студентов к условиям обучения в вузе проходит со значительными трудностями [2], которые проявляются в нарушении учебной деятельности, что препятствует формированию квалифицированных специалистов, а также в нарушениях поведения вплоть до обострения нервно-психических заболеваний [6].

В связи с этим перед психологической наукой и практикой, и в частности перед вузовскими преподавателями и психологами, стоит серьезная задача социально-психологической адаптации студентов-первокурсников к новым условиям обучения, т. е. оптимизации процесса вхождения юношей и девушек в вузовскую жизнь путем отбора наиболее эффективных подходов, методов и приемов учебно-воспитательной работы с ними.

Тем более что успешная адаптация студентов в учебной группе выступает как необходимое условие их продуктивной социальной активности, профессионального самоопределения и развития индивидуальности.

Нами было проведено исследование особенностей социально-психологической адаптации 120 студентов-первокурсников Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина с помощью методики К. Роджерса и Р. Даймонда, которая позволяла выявить, как соотносятся жизненные цели, образ жизни, стиль поведения, мысли, привычки студентов с новой для них социальной ситуацией.

Результаты исследования социально-психологической адаптации всей выборки студентов показали, что у студентов первого курса высокий уровень адаптивности, приятия себя и других и внутреннего контроля при низком эмоциональном дискомфорте и внешнем контроле. На среднем уровне у них выражены эмоциональный комфорт, доминирование, ведомость и эскапизм (табл. 1).

Это свидетельствует о том, что в целом студенты-первокурсники достаточно быстро адаптируются к условиям вуза, дружелюбно настроены по отношению к миру и окружающим людям. Они положительно относятся к себе в целом и в существенных частностях, доверяют себе, имеют позитивную самооценку, у них редко обнаруживаются выраженные отрицательные эмоциональные состояния. Они принимают окружающих людей, одобряют

их жизнь, имеют активную жизненную позицию, осознают, что достижение жизненных целей зависит от них самих.

Принимая во внимание, что трудности адаптации к новым условиям жизни и личностного развития у студентов-первокурсников могут возникать из-за сложностей в общении, на наш взгляд, важным является развитие их общительности как важнейшего свойства личности и формирование навыков позитивного межличностного общения.

Таблица 1

**Особенности социально-психологической  
адаптации студентов-первокурсников**

Параметры	Среднее значение	Нормы	Интегральные показатели	%
Адаптивность	141,4	68-136	Адаптация	66
Деадаптивность	62,5	68-136		
Приятие себя	47,5	22-42	Самоприятие	80
Неприятие себя	7,2	14-28		
Приятие других	24,6	12-24	Приятие других	69
Неприятие других	11,6	14-28		
Эмоциональный комфорт	25,5	14-28	Эмоциональная комфортность	64
Эмоциональный дискомфорт	10,9	14-28		
Внутренний контроль	56,1	26-52	Интернальность	64
Внешний контроль	16,8	18-36		
Доминирование	10,5	6-12	Стремление к доминированию	53
Ведомость	15,7	12-24		
Эскапизм	14,5	10-20		

Результаты проведенного нами исследования особенностей общительности как системного свойства личности студентов-первокурсников в русле целостно-функционального подхода А. И. Крупнова (1999, 2007) позволили выделить среди них группу общительных студентов (с высоким уровнем эргичности общительности, т. е. стремления к общению, инициативы, готовности реализовывать общительное поведение) (54 человека, составивших 45% всей выборки) и необщительных (с низким уровнем эргичности

общительности (36 человек, 30% выборки), группа студентов со средним уровнем выраженности эргичности общительности (20 человек, 25% выборки) не принимала участие в дальнейших исследованиях.

Для *общительных* студентов характерно активное стремление к общению, проявление инициативы в завязывании знакомств, легкость вступления в контакт, склонность к проявлению своей общительности даже при неблагоприятных обстоятельствах. Их общительность, сопровождаемая чувствами радости и восхищения, нацелена и на достижение общественных целей, успеха в коллективной деятельности, получение опыта, достижение уважения окружающих людей, и на поддержание здоровья, достижение материального благополучия, обретение самостоятельности. Проявление общительности побуждается у них и желанием узнать самих себя, определиться в жизни, обрести новых друзей, и принять участие в делах коллектива, уделить внимание другим людям, прийти к ним на помощь, выразить сочувствие. При этом одна часть студентов этой группы осознает роль общительности в их жизни, а у другой части имеются достаточно поверхностные знания об этом качестве. Они используют общительность для решения практических задач, налаживания межличностных взаимоотношений, получения новой информации, для самосовершенствования (табл. 2).

Таблица 2

**Структура общительности общительных и  
необщительных студентов-первокурсников**

Компоненты и переменные		Группы		Общительные	Необщительные	t- критерий	Уровень
Установочно- целевой	Общественно- деловые цели			45,5	38,3	3,469	0,001
	Личностно- значимые цели			39,8	33,6	2,548	0,01
Мотивационный	Социоцентричность			46,5	38,2	3,942	0
	Эгоцентричность			39,9	32,2	2,749	0,008
Когнитивный	Осмысленность			51,2	43,9	3,511	0,001
	Осведомленность			52,2	35,2	3,545	0,001
Результативный	Предметность			48,7	35,1	5,880	0
	Субъектность			53,5	41,9	5,021	0

Компоненты и переменные	Группы	Общительные	Необщительные	t- критерий	Уровень
Регуляторный	Интернальность	48,7	38,5	4,494	0
	Экстернальность	24,2	30,6	-2,482	0,01
Динамический	Эргичность	49,5	28,6	13,162	0
	Аэргичность	25,4	31,7	-2,522	0,01
Эмоциональный	Стеничность	54,01	42,5	4,918	0
	Астеничность	21,9	28,2	-2,148	0,03
Рефлексивно- Оценочный	Операциональные трудности	35,9	33,1	1,057	0,294
	Личностные трудности	15,5	26,7	-3,761	0

Примечание: достоверные различия выделены серым фоном.

*Необщительным* студентам свойственно слабое стремление к общению и достижению общественного признания, низкая частота контактов. Они считают, что успех общения зависит от везения, от внешних условий и не надеются на свои силы и возможности. Круг их общения неширок, установить контакт с однокурсниками для них бывает достаточно сложно, порой для проявления общительности требуется какой-то дополнительный толчок. Вероятнее всего, это может быть связано с недостаточным осмыслением роли общительности в их жизни, а также с переживанием астенических эмоций: постоянным чувством тревоги, сопровождающим их общение, настороженностью, возникающей при знакомстве с новыми людьми, неловкостью, смущением в новой обстановке и т. д.

Общительные и необщительные студенты значительно различались по степени социально-психологической адаптации к новым условиям вузовского обучения: с помощью t-критерия Стьюдента были выявлены статистически значимые различия между ними в плане дезадаптивности, приятию и неприятию себя, приятию и неприятию других, эмоциональному комфорту и дискомфорту, внутреннему и внешнему контролю и ведомости (табл. 3).

**Социально-психологическая адаптивность общительных  
и необщительных студентов-первокурсников**

<b>Группы Переменные</b>	<b>Среднее (высоко эргичные)</b>	<b>Среднее (низко эргичные)</b>	<b>t-критерий</b>	<b>Вероятность</b>
Адаптивность	140,1	131,9	1,789	0,078
Деадаптивность	60,7	78,3	-3,532	0,001
Приятие себя	47,2	41,2	3,096	0,003
Неприятие себя	8	14,3	-4,806	0,000
Приятие других	25,7	22,9	2,927	0,005
Неприятие других	10,8	16,7	-4,581	0,000
Эмоц.комфорт	24,8	21,8	2,645	0,01
Эмоц.дискомфорт	10,8	16,5	-3,605	0,001
Внутренний контроль	53,7	45,4	2,990	0,004
Внешний контроль	16,9	23,7	-3,319	0,001
Доминирование	10,6	9,2	1,280	0,205
Ведомость	15,7	19,2	-2,309	0,024
Эскапизм	13,8	14,5	-0,907	0,367

Примечание: достоверные различия выделены серым фоном.

*Общительным* студентам свойственны более высокие показатели таких характеристик социально-психологической адаптации, как приятие себя и других, эмоциональный комфорт и внутренний контроль. Они намного лучше относятся к себе и окружающим людям: одобряют и принимают себя и других людей, имеют более высокую самооценку, больше доверяют себе и окружающим; у них чаще отмечается положительный эмоциональный настрой, и они полагают, что происходящие с ними события являются результатом их деятельности.



*Необщительных*, наоборот, отличают дезадаптивность, неприятие себя и других, эмоциональный дискомфорт, внешний контроль и ведомость. Они медленнее адаптируются к меняющимся условиям, имеют более низкую самооценку, склонны к подчинению, самообвинению, критически и с раздражением относятся к людям, поэтому видят и в себе, и в окружающих преимущественно недостатки, ожидают их негативной оценки, в связи с чем у них, естественно, преобладает отрицательный эмоциональный фон; а кроме этого они считают, что происходящие с ними события являются результатом действия внешних сил (случая, других людей).

Итак, структурная организация социально-психологической адаптации эргичных и аэргичных студентов имеет как сходные, так и отличительные особенности. Как видим, у аэргичных студентов, выявился целый ряд специфических личностно-поведенческих проблем: низкая самооценка, склонность к подчинению, отрицательный эмоциональный фон настроения, враждебное отношение к окружающим, внешняя волевая регуляция, которые без сомнения снижают скорость и успешность социально-психологической адаптации, поэтому при разработке программ по адаптации и личностному росту студентов в первую очередь необходимо уделять внимание этим вопросам.

#### Библиографический список

1. **Виттенберг, Е. В.** Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям [Текст] / Е. В. Виттенберг. – СПб, 1994.
2. **Волович, А. С.** Проблемы социализации выпускников средней школы: Автореф. канд. дис / А. С. Волович. – М., 1990
3. **Краткий** психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат. 1985.
4. **Крысько В. Г.** Социальная психология: словарь-справочник. (Библиотека практической психологии) [Текст] / В. Г. Крысько. – М.: АСТ, 2001.
5. **Лисовский В. Т., Дмитриев А. В.** Личность студентов [Текст] / В. Т. Лисовский, А. В. Дмитриев. – Л., 1974.
6. **Полосухина А. А.** Некоторые вопросы воспитательной работы со студентами во внеучебное время [Текст] / А. А. Полосухина. – Рига, 1970.

*М. В. Ефимов*

**ВЛИЯНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО  
КОМПОНЕНТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ  
НА УСПЕШНОСТЬ ВОИНСКОГО ТРУДА И АДАПТАЦИЮ  
К ВОЕННОЙ СЛУЖБЕ  
(НА ПРИМЕРЕ СОЛДАТ МОЛОДОГО ПОПОЛНЕНИЯ)**

Проводимые в России мероприятия по укреплению обороноспособности Вооруженных Сил приносят первые положительные плоды: повышается статус и благосостояние военнослужащих, совершенствуется боевая выучка войск. Вместе с тем, наряду с положительными результатами остается широкий спектр нерешенных проблем, касающихся, в частности, проявлений неуставных взаимоотношений между солдатами и сержантами срочной службы, слабой подготовки призывников к особенностям предстоящей деятельности, что отрицательным образом сказывается на адаптации к военной службе и успешности воинского труда. Представляется, что эти проблемы могут быть решены в значительной степени путем реализации мероприятий психолого-педагогического характера, связанных с формированием психологической готовности к военной службе. Основные усилия по ее формированию целесообразно сосредоточить на начальном этапе – во время сборов молодого пополнения (первый месяц после призыва).

*Под психологической готовностью солдат молодого пополнения к военной службе понимается состояние, предшествующее определенным действиям при котором возможности человека, концентрирующиеся в нем, достигают высшей степени, а также набор профессионально важных личностных качеств, знаний, умений и навыков, способствующих наступлению такого состояния, и в общем, успешному прохождению военной службы.*

Психологическая готовность к военной службе проявляется перед выполнением, в ходе работы, и при завершении задач, связанных с воинским трудом, имеет сложную динамическую структуру, включающую совокупность эмоциональных, волевых, мотивационных, интеллектуальных, операциональных процессов, свойств, состояний психики человека в их соотношении с внешними ситуационными условиями и предстоящими задачами.

В расстановке акцентов при формировании психологической готовности солдат молодого пополнения к военной службе в качестве одного из приоритетных мы выделяем эмоциональный компонент, который тесно связан с другими ее структурными элементами, обеспечивает оптимальное напряжение, общую активацию организма на предстоящую деятельность, побуждает и направляет ее, участвует в регуляции поведения. Значение эмо-

ционального компонента психологической готовности (ЭКПГ) к военной службе обусловлено тем, что его формирование способствует снижению восприимчивости к стрессогенным факторам. Последние могут оказать негативное влияние на процесс адаптации – главной задачи сборов молодого пополнения (СМП).

К числу возможных стрессогенных факторов военной службы, на преодоление которых молодыми воинами направлено формирование эмоционального компонента психологической готовности, мы относим:

1. Блокирование многих привычных и естественных потребностей личности в силу специфики воинской деятельности.
2. Расставание с родными, близкими, привычным окружением.
3. Физические, информационные и эмоциональные нагрузки.
4. Ситуации неопределенности ближайшего будущего.
5. Измененная афферентация как резкое изменение набора раздражителей, действовавших на органы чувств и психику человека ранее или их отсутствие, а также достаточно длительное однообразие – монотония.
6. Групповая изоляция и информационная истощаемость в рамках группы в условиях воинской службы.
7. Нарушения уставных правил взаимоотношений между военнослужащими, нездоровая морально-нравственная атмосфера в подразделении.
8. Отсутствие профессиональных знаний, навыков и умений, что ограничивает возможность получать в полной мере удовлетворение от выполняемой деятельности.

В случае, если воздействие указанных стрессогенных факторов на военнослужащего СМП окажется очень высоким, возможны проявления дезадаптации, которая в условиях военной службы может иметь два типа поведенческого и эмоционального реагирования [1].

Первый тип – стенический, связан с преобладанием эмоций гнева и тревоги, следствием чего является внешняя агрессия, реализуемая как атака на препятствие или барьер. Однако, в условиях военной службы атака на жесткие нормативные требования, определяемые правовыми нормами и законами, никоим образом не способствует устойчивой адаптации к военной службе, мало того, может серьезным образом усугубить положение военнослужащего. При осознании опасности подобных действий, агрессия направляется на любой случайный объект, на посторонних людей, на сослуживцев, непричастных к самой причине агрессии. Кроме того, источник фрустрации может и не осознаваться вовсе. В этом случае агрессия вымещается не на истинных объектах или препятствиях, а на их случайных заместителях. Это может выражаться в грубости по отношению к сослуживцам, резких вспышках гнева по ничтожным поводам или же вовсе без видимых на то причин, в недовольстве всем что происходит, особенно требованиями, предъявляемыми к данной личности, в попытках неповиновения и пререканиях с командирами и начальниками.

Второй тип дезадаптации – астенический, проявляется в бегстве от реальности, и характеризуется «уходом» человека в свои негативные переживания, самокопанием, самообвинениями и т. п. При этом преобладают эмоции печали, тревоги и гнева, направленного на самого себя, что рождает аутоагрессию – вплоть до стремления нанести себе физический вред или даже свести счеты с жизнью. Последствием становится развитие тревожно-депрессивных симптомов, повышение суицидального риска. Человек начинает видеть самого себя источником всех своих бед, отсюда у него появляется чувство безысходности, так как повлиять на среду и ситуацию он считает себя неспособным. Этот тип военнослужащих характеризуется замкнутостью, отрешенностью, погруженностью в мир своих тягостных раздумий.

Значение ЭКПГ к военной службе обуславливается также тем, что эмоции являются регулятором мыслительной деятельности, что сказывается на успешности обучения, тесно связаны с волевыми и мотивационными аспектами деятельности. Длительное преобладание отрицательных эмоций порождает состояние эмоциональной напряженности, как реакции защиты организма. Напряженность в свою очередь негативно сказывается на операторской деятельности, к которой относятся и многие военные специальности: механики-водители, операторы противотанковых управляемых ракет, связисты и т. д. К. Э. Изард [2] отмечает, что при повышении напряженности происходит ослабление сознательного контроля, ухудшение показателей психофизиологических функций, познавательных психических процессов и поведенческих реакций.

Эмоции играют важную роль в продуктивном общении, установлении психологического контакта, осуществлении совместной деятельности, что является важным для успешности как процесса адаптации, так и воинского труда. Актуальным, особенно в условиях военной службы становится утверждение Х. Линдемманна о том, что «Отрицательные эмоции нарушают процессы запоминания, рассеивают внимание, увеличивают время реакции. Следовательно, негативные моменты в личных взаимоотношениях, обостряясь при внезапном осложнении обстановки, могут понизить эффективность индивидуальной и общей деятельности» [3, с. 56]

Основным показателем, определяющим сформированность эмоционального компонента психологической готовности, по нашему мнению, является эмоциональная устойчивость, описываемая Е. А. Милеряном [4] с двух позиций: первая – невосприимчивость к стрессогенным факторам, оказывающим отрицательное влияние на психическое состояние и деятельность человека; вторая – способность контролировать и сдерживать возникающие астенические эмоции, обеспечивая тем самым выполнение необходимых действий.

Армейская действительность предъявляет особые требования к личностным качествам военнослужащих, особенно начинающим проходить службу в рядах Вооруженных Сил. Прибывая в воинскую часть, солдат молодого пополнения испытывает всю гамму отрицательных эмоций: печаль по поводу расставания с родственниками и близкими, страх перед возможными трудностями военной службы, гнев и раздражение по поводу фрустрированности в удовлетворении обычных для гражданской жизни потребностей. Все это естественно затрудняет процесс адаптации, и проявляется в ослаблении внимания, памяти, мышления, скованности движений, потери цели в связи с затруднением протекания контролирующих и регулирующих функций сознания. Решением проблемы сниженного эмоционального фона, гнетущих мыслей, депрессивных состояний может стать реализация мероприятий, направленных на формирование эмоционального компонента психологической готовности, осуществляемых в процессе воспитательной работы, боевой и общественно-государственной подготовки.

В рамках эксперимента по формированию ЭКПГ к военной службе нами был проведен комплекс психолого-педагогических мероприятий, направленных на обучение военнослужащих методам контроля и нейтрализации отрицательных эмоций, нарушающих успешность воинского труда и процесса адаптации воинов молодого пополнения.

*Работа по коррекции общего эмоционального фона велась в двух направлениях: обучение способам эмоциональной саморегуляции и разъяснение механизма возникновения и нейтрализации отрицательных эмоций.*

*Первое направление* реализовывалось посредством практического обучения контролю эмоциональных состояний, при этом акцент делался на таких способах эмоциональной саморегуляции, как функциональная музыка, библиотерапия, управление дыханием, активная нервно-мышечная релаксация, и аутогенная тренировка. Главными критериями при отборе методов являлись простота и действенность, так как формирование эмоциональной устойчивости, по нашему мнению, подразумевает не только проведение, но и обучение методам саморегуляции для последующего самостоятельного активного применения в ходе повседневной служебной деятельности. Поэтому учитывались возрастные (18–22 года) и образовательные (9–11 классов) особенности призывного контингента. Автор исходил из того, что владение методами саморегуляции эмоций позволяет военнослужащему самому, без посторонней помощи находить решения проблемных ситуаций в служебной деятельности. Широта спектра и качество владения такими методами солдатом молодого пополнения является одним из критериев сформированности эмоционального компонента психологической готовности.

*Второе направление* осуществлялось в виде проведения тематических бесед с военнослужащими, и являлось по существу теоретическим подкреплением первого. В частности, упор делался на разъяснение механизмов

действия самовнушения, негативной роли отрицательных эмоций в физиологическом, коммуникативном, деятельностном аспектах. Теоретической основой проведенных мероприятий явились научные взгляды Л. М. Аболина, К. Э. Изарда, Я. Рейковского [5; 2; 6].

Эмпирическую базу исследования составили 388 военнослужащих воинских частей Нижегородского гарнизона. Из них 90 человек вошли в экспертную группу (офицеры – 25 человек, прапорщики – 5 человек, сержанты – 60 человек). Экспериментальная и контрольная группы были представлены вновь призванными военнослужащими СМП и включали в себя соответственно 249 и 49 человек в возрасте от 18 до 26 лет. Мероприятия по формированию ЭКПГ к военной службе осуществлялись в экспериментальной группе. В контрольной группе таких мероприятий не проводилось.

В качестве психологического инструментария использовались: опросник шестнадцати личностных факторов Р. Кеттелла, форма С, (1950); многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А. Г. Маклакова, С. В. Чермянина (1990); тест «Самочувствие, Активность, Настроение» В. А. Доскина, Н. А. Лаврентьевой (1973). Данные первичной психодиагностики были получены в начале эксперимента, когда срок службы составлял несколько дней по прибытии в военкомат. После полуторамесячной (40 дней) всесторонней подготовки на сборах молодого пополнения те же показатели фиксировались повторно.

Для определения уровня успешности воинского труда был применен метод экспертных оценок показателей успеваемости, несения внутренней службы, дисциплины молодых воинов. В качестве экспертов были привлечены офицеры, прапорщики, сержанты, непосредственно участвовавшие в учебно-воспитательном процессе. Оценки проставлялись по пятибалльной шкале и были объединены в интегральный показатель успешности деятельности (ИПУД).

Статистический анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена), полученных в результате психодиагностических процедур данных, позволил выявить показатели методик, имеющие высокую значимую корреляцию с эмоциональной устойчивостью, адаптивными способностями и ИПУД (табл. 1).

Из табл. 1 видно, что как в контрольной, так и в экспериментальной группах эмоциональная устойчивость, адаптивные способности и ИПУД имеют значимую или высокую значимую интеркорреляцию. Кроме того, в экспериментальной группе положительные взаимосвязи на значимом уровне (во всех случаях не выше  $p \leq 0,05$ ) были обнаружены между вышеуказанными показателями и общительностью, нормативностью поведения, уверенностью, самоконтролем, самочувствием, активностью и настроением; отрицательные – с тревожностью и напряженностью. В контрольной группе взаимосвязи между исследуемыми показателями также находились на зна



чимом уровне за исключением корреляционных отношений ИПУД с общительностью, тревожностью, самоконтролем; адаптационных способностей с тревожностью и напряженностью. В целом полученные результаты позволили выделить показатели, в отношении которых можно предполагать, что в ходе эксперимента под влиянием психолого-педагогических мероприятий по формированию ЭКПГ к военной службе они имели положительную или отрицательную динамику.

Таблица 1

**Корреляционные отношения между показателями методик 16 – ФЛЮ Р.Кеттелла, САН и МЛЮ – «Адаптивность» в контрольной и экспериментальной группах в конце эксперимента**

Показатель	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	ЭУ	АС	ИПУД	ЭУ	АС	ИПУД
Эмоциональная устойчивость (ЭУ)	-	0,23	0,29	-	0,35	0,42
Адаптивные способности (АС)	0,23	-	0,15	0,35	-	0,29
ИПУД	0,29	0,15	-	0,42	0,29	-
Общительность	0,3	0,41	0,29	0,31	0,53	0,24
Нормативность поведения	0,32	0,25	0,22	0,36	0,30	0,31
Уверенность	0,47	0,36	0,17	0,44	0,55	0,32
Тревожность	-0,4	-0,15	-0,21	-0,45	-0,25	-0,28
Самоконтроль	0,45	0,18	0,14	0,56	0,31	0,22
Напряженность	-0,31	-0,15	-0,16	-0,36	-0,28	-0,34
Самочувствие	0,36	0,23	0,23	0,42	0,39	0,38
Активность	0,36	0,26	0,15	0,44	0,35	0,31
Настроение	0,40	0,38	0,20	0,51	0,32	0,34

С целью подтверждения выдвинутого предположения был проведен анализ полученных данных с помощью t-критерия Стьюдента. Его результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Значимые отличия по t-критерию Стьюдента для экспериментальной и контрольной групп в начале и конце СМП (для показателей методик Р. Кеттелла и МЛЮ – «Адаптивность», САН)**

Показатель	Начало/конец СМП эксперимент. группа	Начало/конец СМП контрольная группа	Начало СМП эксперимент./ контрольная группы	Конец СМП эксперимент./ контрольная группы
Эмоциональная устойчивость	3,44, $p \leq 0,001$	1,65, $p > 0,05$	0,24, $p > 0,05$	2,81, $p \leq 0,01$
Адаптивные способности	2,77, $p \leq 0,01$	0,85, $p > 0,05$	0,69, $p > 0,05$	2,36, $p \leq 0,05$
ИПУД	2,68, $p \leq 0,01$	0,75, $p > 0,05$	0,08, $p > 0,05$	2,04, $p \leq 0,05$
Общительность	2,87, $p \leq 0,01$	1,77, $p > 0,05$	0,88, $p > 0,05$	1,99, $p \leq 0,05$
Нормативность поведения	2,98, $p \leq 0,05$	1,03, $p > 0,05$	0,64, $p > 0,05$	2,72, $p \leq 0,01$
Уверенность	2,34, $p \leq 0,05$	0,87, $p > 0,05$	0,36, $p > 0,05$	2,18, $p \leq 0,05$
Тревожность	3,02, $p \leq 0,01$	2,10, $p \leq 0,05$	0,32, $p > 0,05$	2,26, $p \leq 0,05$
Самоконтроль	3,15, $p \leq 0,01$	2,08, $p \leq 0,05$	1,67, $p > 0,05$	2,62, $p \leq 0,01$
Напряженность	2,64, $p \leq 0,01$	1,47, $p > 0,05$	0,19, $p > 0,05$	2,13, $p \leq 0,05$
Самочувствие	2,34, $p \leq 0,05$	1,35, $p > 0,05$	0,24, $p > 0,05$	2,12, $p \leq 0,05$
Активность	2,43, $p \leq 0,05$	1,46, $p > 0,05$	0,19, $p > 0,05$	2,03, $p \leq 0,05$
Настроение	2,79, $p \leq 0,01$	1,71, $p > 0,05$	0,26, $p > 0,05$	2,17, $p \leq 0,05$

Результаты, представленные в табл. 2 позволяют заключить, что в начале эксперимента различия между исследуемыми показателями в контрольной и экспериментальной группах находились на незначимом уровне. Однако после проведения эксперимента эти различия достигли уровня значимости  $p \leq 0,05$  для адаптивных способностей, ИПУД, общительности, уверенности, тревожности, напряженности, самочувствию, активности, настроению и уровня значимости  $p \leq 0,01$  для эмоциональной устойчивости, нормативности поведения, самоконтролю.

При этом в контрольной группе в процессе СМП на значимом уровне ( $p \leq 0,05$ ) изменились показатели тревожности и самоконтроля, а в экспериментальной нормативности поведения, уверенности самочувствия, актив-

ности (при  $P \leq 0,05$ ), адаптивных способностей, ИПУД, общительности, тревожности, самоконтроля, напряженности, настроения ( $p \leq 0,01$ ) и эмоциональной устойчивости ( $p \leq 0,001$ ). Следовательно, проведенные в экспериментальной группе мероприятия по формированию эмоционального компонента психологической готовности к военной службе оказали влияние на положительную динамику исследуемых показателей, кроме тревожности и напряженности, где динамика была отрицательной.

Исходя из представленных результатов можно заключить, что психолого-педагогические мероприятия, проведенные с целью формирования эмоционального компонента психологической готовности к военной службе, привели к повышению показателей эмоциональной устойчивости, самочувствия, активности, настроения, снижению напряженности, тревожности солдат молодого пополнения. Следствием этого явилось уменьшение восприимчивости военнослужащих к стрессогенным факторам, увеличение способности произвольно контролировать и сдерживать возникающие эмоции, повышение эмоционального фона.

Осуществляемые мероприятия оказали положительное влияние на динамику адаптации солдат молодого пополнения к военной службе и успешности их воинского труда. Это привело к повышению у испытуемых способностей приспосабливаться к новым условиям деятельности, новым техническим устройствам, более быстрой интеграции в новый коллектив и выработки стратегии поведения и социализации, увеличению адекватности ориентировки в незнакомых условиях деятельности. Кроме того, повысились успеваемость военнослужащих по предметам боевой подготовки, дисциплинированность и успешность несения внутренней службы.

Проведенные в ходе эксперимента мероприятия оказали положительное влияние также на личностные характеристики испытуемых, взаимосвязанные с эмоциональной устойчивостью, адаптацией к военной службе и успешностью воинского труда. В частности, увеличение показателей общительности способствовало расширению социальных контактов солдат молодого пополнения более естественному и непринужденному поведению и эмоциональным проявлениям в отношениях. Следовательно, изменился и морально-психологический климат в воинском подразделении в плане сплочения последнего, уменьшения вероятности появления «изгоев», эффективной адаптации призывников в новых социальных условиях.

Осуществляемые психолого-педагогические мероприятия оказали положительное влияние на нормативность поведения, что способствовало формированию добросовестности и чувства ответственности за выполняемый воинский труд, стойкости моральных принципов, чувства долга, точности и аккуратности в повседневной жизни. Следствием этого явилось повышение внутреннего порядка и дисциплины в подразделении, что сказалось и на

соблюдении военнослужащими уставных правил взаимоотношений, уважении личности своих сослуживцев.

Повышение показателей уверенности привело к развитию таких необходимых для воинского труда качеств, как стрессоустойчивость, смелость, решительность, активность, способность не теряться при столкновении с неожиданными обстоятельствами. Развитие уверенности в своих силах у солдат молодого пополнения можно рассматривать как потенциал для решения неожиданных проблемных ситуаций, которые неминуемо будут встречаться в предстоящей служебной деятельности.

Проведенные мероприятия оказали влияние на показатели самоконтроля у участников экспериментальной группы, что свидетельствует о повышении общей организованности, развитии и формировании умения контролировать свои эмоции и поведение, преобладании в поступках четко осознанных целей и мотивов, осознании социальных требований и заботе о своей репутации в воинском коллективе. Вместе с тем, высокий уровень самоконтроля как личностной черты говорит о способности организовать свое рабочее время и порядок выполнения работы, начатое дело довести до конца. Все эти качества могут расцениваться как необходимые для будущих младших командиров подразделений организаторские качества руководителей. Взятые же в рамках взводного, ротного звена говорят о повышении управляемости воинского коллектива и дисциплинированности отдельно взятых солдат.

*Таким образом, значение формирования ЭКПГ на сборах молодого пополнения обуславливается важной ролью эмоций в функционировании познавательных психических процессов, в поведенческой регуляции, в снижении воздействия стрессогенных факторов начального периода военной службы. Формирование эмоционального компонента психологической готовности у солдат молодого пополнения положительно повлияло на динамику успешности воинского труда и адаптации к военной службе.*

### Библиографический список

1. **Марищук, В. Л.** Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса [Текст] / В. Л. Марищук. – СПб.: ИД «Сентябрь», 2001. – 187 с.
2. **Изард, К. Э.** Психология эмоций [Текст] / К. Э. Изард. – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.
3. **Линдемманн, Х.** Система психофизического саморегулирования [Текст] / Х. Линдемманн. – М.: РЭНАР, 1992. – 205 с.
4. **Милерян, Е. А.** Психологический отбор летчиков [Текст] / Е. А. Милерян. – Киев, 1989. – 149 с.
5. **Аболин, Л. М.** Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека [Текст] / Л. М. Аболин. – Казань: КГУ, 1987. – 264 с.
6. **Рейковский, Я.** Экспериментальная психология эмоций [Текст] / Я. Рейковский. – М.: Прогресс, 1989. – 392 с.

## РАЗДЕЛ X

### КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА, СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

---

УДК 159.922.7

*Т. В. Климова*

#### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ

Существующая социально-экономическая ситуация в нашей стране актуализирует вопросы, связанные с подготовкой к самостоятельной жизни подрастающего поколения. Проблема вхождения в многогранную жизнь общества является одной из важнейших в процессе психического развития, приобретая особую значимость в юношеском возрасте. Располагаясь на пересечении различных наук, проблема социальной интеграции выделяется в качестве общего предметного поля многих наук. Тем не менее, не смотря на стремление специалистов разных областей гуманитарного знания раскрыть специфику процесса социальной интеграции, данная проблема, применительно к юношескому возрасту и, в частности, психологический аспект анализа являются открытыми для исследований.

Понятие интеграция (лат. *integratio* – восстановление, соединение, от *integer* – целый) пришло в социальные науки из естественных. В широком смысле интеграция трактуется как сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородной системы и процесс, приводящий к такому состоянию [16]. Активное исследование проблемы социальной интеграции началось в 70-х годах XX в. связано с тенденциями рассмотрения мира как сообщества, включающего различные, равноправные микросоциумы в том числе и лиц с особенностями в развитии. Основой для этого послужили более ранние работы философов, социологов, антропологов, культурологов в которых общество рассматривается как система, а социальная интеграция как сторона процесса развития, связанная с объединением общества в целое.

Взросший в настоящее время интерес к проблематике социальной интеграции связан, во-первых, с осознанием значимости процессов интеграции / дифференциации в развитии не только современного общества, но и отдельного человека, а во вторых, с направленностью науки, на новом уровне решать проблемы развития личности в изменяющемся обществе.

Сегодня существует значительное количество подходов к теоретическому осмыслению проблемы и решению практических задач, определяющих сущность, содержание и механизмы этого социального феномена, особенно касающихся вопросов интеграции в социум индивидов с ограниченными возможностями здоровья, а также путей и методов ее исследования. Изучение социальной интеграции как относительно самостоятельного психологического явления предполагает анализ сущности понятия, представленного в смежных науках, прежде всего в социологии.

В существующих социологических разработках, преимущественно в русле западной социологической традиции понятие социальная интеграция применяется для решения проблем общей теории социокультурных систем, изучающей условия и показатели сплоченности, минимально необходимые для существования и деятельности любой общественной группы. В социологических работах понятия условно можно выделить два фокуса направленности исследований: макросоциологический (объектный), связанный с исследованием воздействий общества, социальных институтов на жизненный путь человека, и микросоциологический (субъектный), изучающие правила, нормы, которым следует индивид в течение своей жизни, специфика становление его идентичности [1; 2; 10; 11; 13; 14; 18].

На объектном уровне анализа процесса социальной интеграции можно выделить следующие, наиболее важные особенности, отражающие некоторые черты развития социальных систем, которые позволяют определить суть социальной интеграции как психологического феномена.

*Во-первых*, социальная интеграция предполагает высокий уровень обобщенности организованности элементов и соподчиненности целому на основе нового системного качества – целостности.

*Во-вторых*, интеграция заключается в преобладании повторении свойств и черт исходного момента развития на более высоком уровне. Поэтому, основной акцент в исследованиях делается на выделении интегративных свойств, как признаков качественной определенности целого, связи между элементами целого.

Для микросоциологических и социально-психологических исследований характерно понимание интеграции в качестве одного из компонентов упорядоченности групповых отношений. В частности, изучаются процессы социальной стратификации, социального неравенства, возможностей доступа к ресурсам общества [2, 10, 13, 14]. В исследованиях также представлены источники, детерминирующие существующие отношения между людьми, которые представлены в ряде исследований, выполненных в русле интеракционализма (теория стигматизации Г. Беккера и И. Гоффмана), социальной феноменологии (П. Бергер, Т. Лукман, А. Шюц, К. Вольф), постмодернизма (концепция власти М. Фуко, теория деконструкции и феномен «инаковости» Ж. Деррида), постструктурализма (концепция «культуры многообразия»



Ж. Лиотара).

Социологические подходы к нетипичности, инаковости как социокультурным феноменам рассматривают аномию как специфическую роль, навязываемую человеку социальным окружением. Трансформация научных парадигм в системе гуманитарных наук позволила исследователям конца XX в. пересмотреть в постмодернистском ключе процессы развития человека в изменяющемся обществе и сменить традиционные бинарные оппозиции в изучении специфики развития идентичности на термин «различия». При подобном аспекте анализа социальная интеграция как процесс развития предполагает преодоление в самом обществе таких проявлений, как социальная дезорганизация и социальное неравенство и признание роли индивидуальности человека в процессе развития личности.

Наиболее многочисленным количеством исследований проблема социальной интеграции представлена в психолого-педагогической литературе, при изучении контингента детей с ограниченными возможностями здоровья [2; 3; 4; 5].

*Самым распространенным является подход, опирающийся на концепцию «нормализации» как средства подготовки к самостоятельной жизни в обществе [5].* Социальная интеграция здесь рассматривается как процесс и результат предоставления прав и реальных возможностей участвовать во всех видах и формах социальной жизни наравне (вместе) с остальными членами общества в условиях компенсирующих отклонения в развитии и ограничения возможностей. По существу, речь идет о предоставлении условий для приспособления в обществе, т. е. социальной адаптации. Такая интерпретация отражает патерналистскую позицию общества по отношению к людям с особенностями в развитии, где они воспринимаются в качестве объекта воздействия.

*Другой подход в психолого-педагогических исследованиях переносит акцент на такой аспект, как «качество жизни», исторически сводившееся к состоянию субъекта, к его ощущениям, представлениям, к пониманию им степени удовлетворенности своей жизнью [5].* В качестве центрального фактора развития здесь выделяются потребности лиц с ограниченными возможностями, поэтому социальная интеграция рассматривается как предоставление условий для наиболее полного удовлетворения этих потребностей. Такой подход предполагает активное включение в интеграционный процесс в качестве субъекта целенаправленной, сознательной деятельности, преследующего свои цели, интересы, связанные с необходимостью удовлетворить свои жизненные потребности, которые общество понимает и учитывает.

*Ряд авторов рассматривают социальную интеграцию в контексте решения локальных проблем [5].* Например, интеграции инвалидов в совре-

менном обществе или интегрированный подход в обучении лиц с особенностями в развитии.

*Общим для всех исследователей выступает трактовка понятия «социальная интеграция» как упорядоченных бесконфликтных отношений, где сам человек с особенностями в развитии не чувствует себя какой-то особой составной частью общества, ни общество не считает аномального таковым.* В отдельных исследованиях процесс интеграции рассматривается как совокупность абилитационных, адаптационных и интеграционных подходов, где процесс интеграции предполагает создание условия максимальной реализации социального потенциала каждого индивида.

В психолого-педагогических исследованиях прослеживаются различия в позициях авторов обозначенных выше определений понятия «социальная интеграция», которые в качестве определяющих предлагают либо потребности, либо объективные условия. Данное противоречие снимается, если рассматривать их в качестве объективной и субъективной сторон процесса развития. В таком случае объективные условия выступают в качестве фактора, способствующего (препятствующего) успешному вхождению человека в общность, которые, преломляясь через внутреннюю (субъективную) составляющую приводят к многообразию вариантов индивидуального развития.

Вопрос о психологических основах интеграции в социум личности предполагает выделение общих психологических предпосылок возможностей каждого человека быть активным членом общества, характеризующийся построением определенного типа взаимоотношений с обществом [1; 2; 4; 7; 9; 10; 11; 12; 15].

*Определяя сущность процесса социальной интеграции мы рассматриваем ее как аспект развития, характеризующийся поступательными качественными преобразованиями взаимоотношений между личностью и социальной средой, в ходе которого, возрастает уровень обобщенности в системе общественных отношений.* В отечественной науке подобный подход подготовлен трудами Л. С. Выготского, Б. Ф. Ломова, А. В. Петровского, В. В. Кантор, Л. М. Шипициной и др., в которых раскрывается специфика функционирования человека в обществе, в том числе и с особенностями в развитии. Однако, данная идея развивается в разрозненных, концептуально и методически несистематизированных исследованиях. *Поэтому возникла потребность в осмыслении социальной интеграции как этапа психического развития, которое предполагает определение соответствующего содержания явления, вычленение его структурных уровней, а также изучение факторов, определяющих активность личности, которые побуждают ее к преодолению социальной депривации и определяют специфику взаимодействия с социальной средой.*

Процесс интеграции в социум рассматривается нами в качестве одного из этапов развития личности, этапа становления личности как общественного существа и характеризуется стремлением к единению, включению в социальную среду макроуровня, итогом которого становится личность, готовая занять определенное место в изменяющемся мире. Социальная интеграция предполагает наличие у личности потребности быть представленной своими особенностями и значимыми отличиями не только на микро, но и на макроуровне, а также потребностью общности, принимать лишь те проявления их индивидуальности, которые соответствуют задачам, нормам, ценностям, условиям ее функционирования.

Особую значимость проблема построения отношений развивающейся личности с обществом приобретает у юношества в период окончания образовательного учреждения и выхода в широкий социум. *В связи с этим вслед за А. В. Петровским и др., интеграцию в социум мы связываем с юношеским возрастом, как периодом развития, связанным с возникновением потребности в становлении личности как общественного существа, которое характеризуется стремлением к единению, общественному признанию, включению в социальную общность не только микро, но и макроуровня.* Характер складывающихся взаимоотношений предполагает освоение личностью социальной среды до полной социальной адекватности в ней, при сохранении собственной индивидуальности. Однако, интеграция в социум юношества заключается не только в том, чтобы нивелировать потребности личности и общности, но и перевести их во внутренний план, превратить во внутренние поведенческие регуляторы. Поэтому, понятие «интегрированность» как результат процесса социальной интеграции выступает в качестве критерия, позволяющего определить степень соответствия человека и социальных требований, предъявляемых к определенному возрастному этапу и его готовность к переходу в новые ситуации социального развития. Применительно к юношескому возрасту интегрированность в социум юношества рассматривается нами в аспекте готовности юношества к вхождению в систему социальных отношений макроуровня, т. к. на данном возрастном периоде мы имеем дело только с намерениями, планами, не реализованными в действительности.

Следует отметить, что данная характеристика интеграции не претендует на универсальность охвата всех ее признаков. Сделана лишь попытка, обозначить в основных чертах сущность данного процесса, отразить его непрерывность. Дальнейшие тенденции анализа, на наш взгляд, предполагают включение процесса социальной интеграции в целостную системную концепцию психического развития личности и выявление личностных детерминант, в том числе значение социоперцептивных факторов в становлении социально-психологической общности. Несомненно, что в процессе развития происходит комплексное воздействие как объективных, так и субъек-

тивных факторов, однако, именно личностные особенности позволяют изучить специфику преломления внешних воздействий, проявляющихся в виде противоречий между потребностями индивида и общности, в значительной степени определяя успешность социальной интеграции.

Подобный подход, позволяет выделить психологический аспект анализа социальной интеграции как процесса восхождения личности к социальной зрелости включающего субъектно-объектных, внутрисубъектных, межсубъектных связи. Он позволяет связать потребности (противоречия) индивида, возникающие во взаимодействии с общностями различных уровней и готовность их реализации в реальном поведении: во-первых, рассмотреть потребности как внешнюю объективную причину межличностных отношений и уровень интегрированности (готовности) как следствие этих отношений; во-вторых проанализировать специфику трансформации взаимоотношений в процессе развития и вхождения в различные социальные среды (социальные общности) и связь между ними (субъективную форму ее реализации), т. е. влияния намерений войти в общество (готовности) юношества, когда они готовятся стать полноправными членами общества и особенностей их межличностных отношений в разных социальных общностях (средах).

Содержательная сторона внутриличностной составляющей процесса социальной интеграции заключается в определении тех личностных приобретений и образований, которые формируются в данном процессе. Она может быть рассмотрена как процесс качественных трансформации взаимоотношений между личностью и общностью, развивающийся с одной стороны, по пути от неосознанной, эмоционально выраженной потребности быть представленной своими особенностями и значимыми отличиями в макрообщности к личностному смыслу, а с другой, в принятии необходимости нивелировать собственные потребности с потребностями, ценностями общности, т. е. опирающаяся на смысложизненные ориентации личности. Результатом данного процесса как сложного внутриличностного образования является готовность личности занять определенную позицию в системе социальных отношений. Поэтому социальная интеграция как сложное внутриличностное образование предполагает, во-первых, связанность с изменением установок, во-вторых, предполагает активности юношества, в направлении качественного преобразования взаимоотношений с социальной общностью в направлении возрастания уровня их обобщенности, проявляющихся в смысловой устремленности и готовности функционировать как общественное существо, способное изменять, в том числе и социум. Следовательно, факт наличия личностной готовности к интеграции в социум лиц юношеского возраста, их активное участие в данном процессе, может быть выделено в качестве предпосылки успешности процесса социальной интеграции.

Формирование готовности к интеграции в социум юношества с проблемами в развитии, сочетает особенности, обладающие тенденцией к проявлению в поведении всех представителей данного возрастного этапа, а также специфические закономерности, отражающих специфику развития личности в условиях сенсорной, моторной депривации.

Психическое развитие юношества с нарушениями в развитии рассматривается нами как процесс, протекающий в осложненных условиях, которые сами по себе не изменяют его сущность и направленности, но придают ему определенную специфику в форме особого способа реализации.

Качественное своеобразие психического развития зависят от множества факторов, однако, как отмечают исследователи феномен первичной дефицитарности преобразуется в фактор качественного своеобразия процесса психического развития опосредствованно, как реакция на отношение социального окружения [4; 5; 6]. Поэтому специфика социальной интеграции лиц юношеского возраста с особенностями в развитии рассматривается нами в контексте возникновения потребности юношества войти в социальные общности не только микроуровня (представленных семейным окружением, сверстниками и представителями контактной группы лиц с особенностями в развитии), но и более широкую социальную общность, представленную отличными от контактной группы людьми. Возникновение обозначенной потребности определяется характером и интенсивностью микро и макро-социальных влияний, а также динамикой развития ценностно-смысловой сферы, рассматриваемых в контексте постановки жизненных целей, степенью осознанности, значимости своего места в системе многообразных социальных отношений, систематизированного относительно потребностей и условий их удовлетворения. В связи с этим, изучение личностной готовности к интеграции в социум юношества с особенностями в развитии должно обязательно включать сравнительный анализ общих, специфических особенностей ее проявления, а также характер социальной ситуации развития, описание особенностей влияния психолого-педагогических факторов, отражающих характер взаимоотношений в различных условиях обучения и воспитания. Подобный подход, на наш взгляд позволяет преодолеть доминирующую в отечественной теории и практике систему представлений о нарушении в развитии главным образом как о клиническом феномене, где факторы социального порядка рассматриваются в качестве неких фоновых условий, усиливающих или смягчающих проявление дефекта. Их распространение на личность юношества с особенностями в развитии упрощает понимание механизмов взаимодействия биологического и социального в формировании личности, а в практическом плане порождает трудности дифференциальной диагностики и социального прогноза. Преодоление подобных затруднений возможно при реализации личностного подхода в изу-

чении феномена дефицитарного развития, который предполагает смещение акцента исследований на возрастные и ситуационные детерминанты.

*Подобные рассуждения позволяют нам говорить о том, что эффективные меры, содействующие социальной интеграции юношества будут включать формирование у юношества потребности взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений и личностной готовности в сочетании с необходимыми для взаимодействия знаниями, умениями. Сюда входит умение ориентироваться в ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать и реализовывать адекватные способы взаимодействия. Т. е. предполагает определенный набор знаний, необходимый для организации взаимодействия. Во-вторых, для успешной социальной интеграции рекомендуется расширять опыт взаимодействия с различными людьми, в том числе и имеющими явные отличия от контактной группы. Решение этой задачи предполагает востребованность теоретических знаний в реальной жизни, их применение на практике, также активную деятельностную позицию самих учащихся.*

Специфика взаимодействия социальной среды и личности становится условием реализации деятельностно-активной позиции личности, что дает возможность лицам юношеского возраста выработать свою личностную систему ценностей, способствует осознанию себя как члена общества и позволяет определить свое места на данном этапе онтогенеза, в том числе и интегрироваться в социуме.

### Библиографический список

1. **Ананьев, Б. Г.** Социальные ситуации развития личности и ее статус. Избранные психологические труды. [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М., 1980. Т. 1.- С.124–135.
2. **Асмолов, А. Г.** Не пройденный путь: от культуры полезности – к культуре достоинства [Текст] / А. Г. Асмолов // Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.– Воронеж, 1996. – С. 587–599.
3. **Богартс Я., Мурман Д.** Основы ортопедagogики [Текст] / Под ред. Э. Брукарт. – Lonven, Yarrant, 1999 С. 175–240.
4. **Выготский, Л. С.** Основные проблемы дефектологии. Собрание сочинений в 6-ти томах, Т. 5, Основы дефектологии. / Л. С. Выготский / – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
5. **Интеграция** детей с особенностями развития в образовательное пространство: Сборник статей, методических материалов, нормативно-правовых документов / Под ред. проф. Л. М. Шипицыной. – М., 2006. – 216 с.
6. **Лангмейер, Й., Матейчик, З.** Психическая депривация в детском возрасте. [Текст] / Пер. с чешского. Прага: Авиценум, 1984. – 334с.
7. **Леонтьев, А. Н.** Проблемы развития психики. [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. ун-та., 1981. – 584 с.



8. **Леонтьев, Д. А.** От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности. [Текст] / Д. А. Леонтьев. // Вестник Моск. Ун-та. – Сер. 14. Психология. 1996. – № 4. – С. 35–44.
9. **Ломов, Б. Ф.** Личность в системе общественных отношений [Текст] / Б. Ф. Ломов. // Психологический журнал. -1981. – Т. 2. – № 1. – С. 4–12.
10. **Механизмы** формирования ценностных ориентации и социальной активности личности / Под ред. В. С. Мухиной. – М., 1985.
11. **Психологические** механизмы регуляции социального поведения. Под ред. М. И. Бобневой и Е. В. Шороховой. – М.: Наука, 1979. – 330 с.
12. **Психология** развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. – М., 1987. – 240 с.
13. **Сайко, Э. В.** Идентификация как дифференцирующий и интегрирующий фактор организации целостности Социума в исторически новом пространстве социальной эволюции [Текст] / Э. В. Сайко. // Мир психологии. – 2004. – № 3 (39). – С. 3–7.
14. **Современная** западная социология: Словарь. – М., 1990, – 432с.
15. **Фельдштейн, Д. И.** Социализация и индивидуализация – содержание социального взросления и социально-психологической реализации детства [Текст] / Д. И. Фельдштейн. // Мир психологии. – 1998. – № 1 – С.5–11.
16. **Философский** энциклопедический словарь. / Редкол.: С. С.Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы и др. – 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1989.
17. **Шихирев, П. Н.** Современная социальная психология. [Текст] / П. Н. Шихирев. – М.: Академический Проект, 1999. – 448 с.
18. **Ядов, В. А.** Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности. [Текст] / В. А. Ядов. // Мир России/ – 1995. – Т. 4 – № 3–4 – С. 158–182.

УДК 371

Г. Г. Тенюкова

## О ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К РАБОТЕ С ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ ДЕТЬМИ

Среди приоритетных направлений Национального проекта образования особо выделяется аспект профилактики асоциального поведения подростков, детской беспризорности и безнадзорности. Как справедливо замечает В. И. Андреев, «отечественную систему образования и воспитания, как и состояние российской педагогики, часто характеризуют как кризисную. Это состояние неотделимо от кризиса общества, когда из сферы политики и экономики кризис перешел в область культуры, образования и воспитания человека» [1, с. 5]. Происходящие преобразования, в первую очередь,

повлияли на самую незащищенную часть населения: увеличилось количество детей с проявлениями дезадаптационных расстройств, с девиантным поведением, склонных к беспризорности и бродяжничеству. Для решения данных проблем с 1990-х годов в России развивается система социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних, оказывающих помощь детям, находящимся в социально-опасной ситуации: беспризорным, безнадзорным, социальным сиротам, детям с проявлениями дезадаптации и девиантного поведения.

Одной из эффективных форм реабилитации дезадаптированных детей является музыкальное искусство. Музыка – один из самых демократичных и доступных видов искусства, в ней заключены сокровища духовного мира, опыт человеческих взаимоотношений, мысли, переживания и разнообразные эмоции. Исследователями доказано, что музыка может корректировать эмоционально-нравственную сферу детей, так как она наиболее ярко и образно раскрывает человеку мир красоты, воспитывает духовно-нравственные качества личности, доставляет эстетическое наслаждение. Музыкальное искусство дает особый импульс для развития творческих, созидательных сил человека, поскольку оно позволяет познавать, эмоционально переживать явления окружающего мира в их взаимосвязи, способствует воспитанию добра и красоты в человеческих взаимоотношениях.

Следует заметить, что реабилитация детей средствами музыки в последнее время становится все более актуальной. Этой проблеме посвящены исследования В. И. Петрушина, В. М. Элькина, О. М. Фалетровой, Т. Ю. Алексеевой, Н. В. Голубевой, Л. К. Волошиной. Среди них необходимо особо выделить диссертационные исследования О. М. Фалетровой и Т. Ю. Алексеевой, посвященные вопросу преодоления дезадаптации у младших школьников и подростков средствами музыкального искусства.

Для того чтобы приобщить ребенка через музыкальное искусство к общечеловеческим духовно-нравственным ценностям, развить его эмоциональную сферу и музыкальные способности, необходим педагог-музыкант с высокой профессиональной подготовкой. Практика показывает, что спектр деятельности педагогов-музыкантов довольно широк – это и дома творчества школьников, музыкальные студии, детские музыкальные школы, детские школы искусств и т. п. Кроме того, специалисты данного профиля востребованы и в социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних в качестве музыкальных руководителей, где они занимаются реабилитацией дезадаптированных детей средствами музыки.

Музыкально-педагогическая деятельность музыкального руководителя в социально-реабилитационных центрах представляет собой специально организованную совместную деятельность педагога и детей с целью реабилитации воспитанников в процессе музыкального воспитания. Ее структуру составляют следующие компоненты: мотивы, цели-результаты, формы, методы,

средства. Специфика данной деятельности определяется сочетанием различных факторов: особенностями реабилитационной деятельности данных учреждений; особенностями музыкального развития дезадаптированных детей, среди которых наиболее характерными являются наличие дезадаптационных расстройств и различных нарушений в эмоциональной и поведенческой сфере, невозможность понять и вербально выразить свои чувства и эмоции, узкий музыкальный кругозор, недостаточно развитые музыкальные способности, отсутствие интереса к музыкальным занятиям, разновозрастной состав детей.

Выявленные в результате исследования особенности музыкально-педагогической деятельности в социально-реабилитационном центре обосновывают необходимость специальной подготовки музыкантов-педагогов к данной деятельности. Мы определяем готовность будущих учителей музыки к работе в социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних как систему качеств личности, знаний и умений, обеспечивающую активное включение музыканта-педагога в организацию музыкально-педагогической деятельности с дезадаптированными детьми.

*Критериями сформированности готовности будущих учителей музыки к работе в социально-реабилитационных центрах являются:*

- *мотивационно-личностный*: положительная мотивация к работе с дезадаптированными детьми и потребность помогать дезадаптированным детям, развитые личностные качества: эмпатия, толерантность, артистизм, коммуникабельность;

- *когнитивный*: знания особенностей развития дезадаптированных детей, знания теории, истории и нормативно-правовой базы социально-педагогической работы, знания методик музыкального воспитания, современных технологий работы с дезадаптированными детьми;

- *практический*: коммуникативные умения: умение поставить себя на место ребёнка, организаторские умения; умения организации музыкально-педагогической деятельности в социально-реабилитационном центре: умение подбирать музыкальный репертуар, который соответствует личностным особенностям воспитанника и отвечает требованиям доступности, художественности и коррекционной направленности, умение увлекательно и доступно рассказывать детям о музыке, владение методиками музыкального воспитания дезадаптированных детей, наличие исполнительских навыков.

По нашим наблюдениям, музыкальными руководителями в социально-реабилитационных центрах работают чаще всего выпускники музыкально-педагогических факультетов, которые недостаточно готовы к данной деятельности. Они не владеют знаниями о проявлениях детской дезадаптации, о целях и задачах музыкального воспитания в центре, умениями и навыками организации музыкальных занятий с использованием элементов музыкотерапии, арттерапии, сказкотерапии и игротерапии.

В связи с этим возникает необходимость совершенствования подготовки учителей музыки как к работе в общеобразовательных школах, так и в социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних.

Профессиональная подготовка учителей музыки – сложная система, включающая в себя множество компонентов, среди которых можно выделить психолого-педагогический, специальный и социально-гуманитарный. К проблемам профессиональной подготовки учителей музыки обращались в своих исследованиях многие ученые. Среди них необходимо назвать Б. В. Асафьева, Н. Л. Гродзенскую, О. А. Апраксину, Л. Г. Арчажникова, Д. Б. Кабалева, Г. М. Цыпина, Э. Б. Абдуллина, Л. А. Рапацкую, В. Г. Ражникова.

Каждого из исследователей интересовали различные аспекты многогранной музыкально-педагогической деятельности. Так, например, О. А. Апраксина рассматривала в своих трудах общие подходы и требования к музыкальному обучению и воспитанию. Первой, составив профессиограмму учителя музыки, Л. Г. Арчажникова указала на важность взаимосвязи общепедагогического и специального направлений подготовки специалиста. Д. Б. Кабалевский внес неоценимый вклад в музыкальную педагогику, разработав программу и методику музыкального образования. Проблемы развивающего обучения музыке разработал Г. М. Цыпин. Э. Б. Абдуллин разработал методологический аспект подготовки учителей музыки. Исследуя проблему профессиональной подготовки учителей музыки, Л. А. Рапацкая уделяла большое внимание формированию их художественной культуры. В свою очередь, В. Г. Ражников, обращаясь к проблемам исполнительской подготовки учителей музыки, остановился на вопросах эффективного взаимодействия учителя и ученика в процессе музыкального обучения. Однако исследований, посвященных подготовке педагога-музыканта к работе в социально-реабилитационных центрах, недостаточно. В то же время необходимо подчеркнуть, что подготовка будущих учителей музыки к работе в социально-реабилитационных центрах не осуществляется ни в одном вузе страны.

Таким образом, возникают следующие противоречия:

- между возможностями музыкального искусства в реабилитации дезадаптированных детей и недостаточным использованием его в данных целях;
- между объективной потребностью социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних в компетентных кадрах педагогов-музыкантов и отсутствием подготовленных специалистов к работе в учреждениях данного типа;
- между необходимостью специальной подготовки будущих учителей музыки к работе в социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних и неразработанностью научно-обоснованного теоретического и

методического обеспечения процесса подготовки специалистов данного профиля в педагогических вузах.

*Разрешение названных противоречий возможно при реализации в процессе подготовки будущего учителя музыки следующих педагогических условий:*

- осуществления интегрированного подхода к изучению дисциплин психолого-педагогического и специального блоков по данной проблеме;
- введения в учебный план музыкально-педагогических факультетов спецкурса «Музыкально-педагогическая деятельность в социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних», направленного на углубленное изучение психологических особенностей дезадаптированных детей и раскрывающего возможности музыкального искусства в их реабилитации;
- создания и внедрения учебно-методического обеспечения процесса подготовки будущих учителей музыки к работе в социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних, включающего сборник музыкальных произведений для педагога-музыканта социально-реабилитационного центра, программу музыкального воспитания дезадаптированных детей в условиях социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних;
- организации практической деятельности студентов с дезадаптированными детьми в условиях социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних.

Предлагаемые условия связаны со спецификой музыкально-педагогического образования. Исследование проблемы подготовки будущего учителя-музыканта к работе с дезадаптированными детьми в социально-реабилитационных центрах основывается на сочетании личностно ориентированного, профессионально-деятельностного, социально-педагогического, комплексного и культурологического подходов.

Личностно ориентированный подход направлен на становление индивидуальности учителя музыки, его профессиональное самоопределение, развитие самосознания. Реализация данного подхода также предполагает подготовку студентов к личностно ориентированной работе с воспитанниками социально-реабилитационных центров.

В соответствии с профессионально-деятельностным подходом развитие личности специалиста находится в тесной зависимости от той деятельности, в которую она включена. Данный подход предусматривает формирование различных компонентов профессиональной деятельности и их интеграционное взаимодействие. Поскольку все связи в системе подготовки учителя музыки определяют направленность на формирование знаний, умений и навыков, необходимых для музыкально-педагогической деятельности, правомерно рассматривать эту деятельность как системообразующий фактор, определяющий как личностные и профессиональные качества учителя,

так и весь комплекс знаний, умений и навыков, приобретаемых в вузе. Реализация данного подхода требует встраивания практической подготовки в контекст теоретической подготовки в специально моделируемых условиях. Расширение операционно-деятельностного поля подготовки через использование в учебно-воспитательном процессе вуза системы практических действий и способов поведения закономерно ведет к развитию профессиональных навыков будущего учителя.

В русле социально-педагогического подхода профессиональная подготовка учителя рассматривается как мера и способ творческой самореализации личности, направленной на освоение социокультурной реальности и создание педагогических ценностей в окружающем ребенка социуме с целью повышения его воспитательного потенциала. В соответствии с данным подходом система профессиональной подготовки учителей музыки к работе в социально-реабилитационных центрах не может ограничиваться только дидактическим содержанием, это должно быть, в сущности, социально-педагогическое образование, с созданием в вузе социально-педагогической среды, введением личностно-ориентированных технологий обучения, основанных на идеях контекстного обучения, активизирующих субъектность и саморазвитие учителя, педагогическую импровизацию, способность адекватно реагировать на изменения социальной и педагогической среды, способность и умение осуществлять воспитание в условиях социально-реабилитационного центра.

Комплексный подход к профессиональной подготовке учителей музыки предполагает сочетание компонентов, среди которых можно выделить психолого-педагогический, специальный и социально-гуманитарный. Его реализация направлена на подготовку учителя музыки к работе с дезадаптированными детьми с учетом их психологических особенностей, формирование у детей музыкального вкуса и идеалов и их реабилитации средствами музыкального искусства.

Культурологический подход позволяет актуализировать содержание обучения, избежать информативности знаний, связав компоненты профессиональной подготовки в систему, моделирующую деятельность педагога-музыканта в условиях социально-реабилитационных центров.

### Библиографический список

1. **Андреев, В. И.** Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития: 2-е изд. [Текст] / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.



Е. А. Селиванова

### **СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЯ ОДИНОЧЕСТВА У ПОДРОСТКОВ С ЗПР, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В СЕМЬЕ И В ДЕТСКОМ ДОМЕ**

Одиночество – распространенное явление в современном урбанизированном мире. Многие авторы считают, что острый кризис одиночества ребенок переживает в подростковом возрасте. (И. С. Кон, М. Е. Литвак, А.У. Хараш, Н.В. Перешина,) Эмоциональная атмосфера, окружающая подростка, в силу своей положительной или отрицательной негативной направленности может в значительной степени усугубить одиночество как состояние. Например, семьи с дезадаптивным поведением родителей, закрытые детские учреждения (детские дома, интернаты и т. д.)

Проблема одиночества у подростков достаточно изучена в социальной, педагогической, общей психологии, но слабо освещена в рамках специальной психологии.

В связи, с этим **целью** нашего исследования являлось выявление специфики проявления одиночества у подростков с ЗПР, в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками, изучение влияния условий воспитания на возникновение одиночества и определение на основе полученных результатов направлений коррекционно-развивающей работы.

В исследовании, проведенном в 2005–2008 гг., принимали участие подростки с задержкой психического развития и нормально развивающиеся их сверстники. Испытуемые относились примерно к одной возрастной группе 13–16 лет. Исследование проводилось на базе детских домов г. Челябинска (№ 2, 7, 6) и детского дома г. Каслей, а также общеобразовательных школ г. Челябинска (№ 100, 106, 128, 51) в общеобразовательных и в специальных коррекционно-образовательных классах. Общее количество испытуемых 238 человек.

В ходе проведенного исследования мы выявили, что одиночество испытывают 28,2% подростков с нормальным уровнем развития и 31,3% подростков с ЗПР (методика диагностики уровня субъективного переживания одиночества Д. Рассела, М. Фергюсона). Мы объединили в группу одиноких подростков со средним и высоким уровнем проявления одиночества подростков, воспитывающиеся в семье и в детском доме. Критерий Фишера показал отсутствие различий между группами подростков с ЗПР и подростков с нормальным уровнем развития. Результаты нашего исследования также показали, что 31,5% подростков из семьи и 27,8% подростков из детского дома испытывают одиночество. Здесь мы также учитывали только

средний и высокий уровни одиночества. Математическая обработка (критерий Фишера) показала отсутствие различий между подростками, воспитывающимися в семье и в детском доме. Результаты диагностики представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Результаты диагностики уровня одиночества у подростков  
с ЗПР и нормальным уровнем развития**

Изучаемый параметр	Уровень проявления	Подростки с ЗПР		Подростки с НУР	
		Воспитывающиеся в детском доме, %	Воспитывающиеся в семье, %	Воспитывающиеся в детском доме, %	Воспитывающиеся в семье, %
Одиночество	высокий	1–(1,8)	2–(3)	1–(2,1)	1–(1,7)
	средний	16–(26,6)	21–(30,9)	12–(25)	1–(27,4)
	низкий	43–(71,6)	45–(66,1)	35–(72,9)	44–(70,9)

Полученные результаты говорят о том, что одиночество – довольно характерное явление для подросткового возраста, оно в равной мере присуще подросткам с разным уровнем интеллектуального развития и воспитывающимся в разных условиях.

Для уточнения причин одиночества у подростков с ЗПР и нормально развивающихся, воспитывающихся в детском доме и в семье, а также для выявления особенностей понимания данного состояния подростками с разным уровнем интеллектуального развития, мы применили опросник «Беседа об одиночестве». Анкета А. Л. Лихтарникова адаптирована к детям группы риска, воспитывающимся в приютах, интернатах, детских домах. Результаты анализа данной анкеты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Количественная характеристика ответов испытуемых на вопросы анкеты  
«Беседа об одиночестве»

1	2	3		4	
		Подrostки с ЗПР		Подrostки с НУР	
Вопросы анкеты	Ответы испытуемых, объединенные в смысловые блоки	Воспитывающиеся в детском доме, %	Воспитывающиеся в семье, %	Воспитывающиеся в детском доме, %	Воспитывающиеся в семье, %
В каких ситуациях человек чувствует себя одиноким?	Ссоры с друзьями/ близкими или отсутствие друзей/близких	25 – (52)	20 – (32,3)	28 – (46,7)	22 – (32,4)
	Отсутствие общения, внимания, понимания	16 – (33,3)	25 – (40,3)	18 – (30)	23 – (33,8)
	Уединение	1 – (2,1)	7 – (11,3)	6 – (10)	13 – (19,1)
	Разное	1 – (2,1)	3 – (4,8)	2 – (3,3)	2 – (2,9)
	Затрудились ответить	5 – (10,5)	7 – (11,3)	6 – (10)	8 – (11,8)
	Дети	20 – (41,7)	34 – (54,8)	30 – (50)	36 – (52,9)
Кто чаще чувствует себя одиноким дети или взрослые?	Взрослые	15 – (31,3)	15 – (24,2)	18 – (30)	20 – (29,4)
	Дети и взрослые	6 – (12,5)	9 – (14,5)	4 – (6,7)	4 – (5,9)
	Затрудились ответить	7 – (14,5)	4 – (6,4)	8 – (13,3)	8 – (11,8)
	Связь одиночества с отсутствием семьи и друзей	22 – (45,8)	20 – (32,3)	30 – (50)	19 – (27,9)
Кого можно назвать одиноким человеком?	Связь одиночества с личностными особенностями, переживаниями	14 – (29,2)	26 – (41,9)	23 – (38,3)	20 – (29,4)
	Связь одиночества с возрастом	4 – (8,3)	8 – (12,9)	2 – (3,3)	9 – (13,2)
	Разное	5 – (10,4)	8 – (12,9)	1 – (1,7)	13 – (19,1)
	Затрудились ответить	3 – (6,3)	0	4 – (6,7)	7 – (10,3)

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6
Может ли человек одиноко себя чувствовать в семье?	Да	20 – (41,7)	30 – (48,4)	30 – (50)	33 – (48,5)
	Нет	26 – (54,2)	27 – (43,5)	20 – (40)	29 – (42,7)
	Затруднились ответить	2 – (4,1)	5 – (8,1)	10 – (10)	6 – (8,8)
Может ли ребенок почувствовать себя одиноко среди других людей?	Да	19 – (39,6)	25 – (40,3)	32 – (53,3)	45 – (66,2)
	Нет	26 – (54,2)	30 – (48,4)	20 – (33,3)	15 – (22)
	Затруднились ответить	3 – (6,2)	7 – (11,3)	8 – (13,4)	8 – (11,8)
В каких ситуациях ты чувствовал себя одиноким?	Ссоры с друзьями/ близкими или отсутствие друзей/близких	19 – (39,6)	12 – (19,4)	23 – (38,3)	12 – (17,6)
	Отсутствие общения, внимания, понимания	14 – (29,2)	32 – (51,6)	10 – (16,7)	16 – (23,5)
	Уединение	2 – (4,2)	7 – (11,3)	10 – (16,7)	18 – (26,5)
	Разное	6 – (12,5)	3 – (4,8)	7 – (11,7)	5 – (7,4)
	Никогда не чувствовал себя одиноко	3 – (6,3)	6 – (9,7)	8 – (13,3)	11 – (16,2)
	Затруднились ответить	4 – (8,2)	2 – (3,2)	2 – (3,3)	6 – (8,8)
Что нужно для того, чтобы одинокий человек стал не одиноким?	Друзья	16 – (33,3)	11 – (17,7)	20 – (33,3)	18 – (26,5)
	Общение	13 – (27)	26 – (41,9)	15 – (25)	21 – (30,9)
	Развлечения	6 – (12,5)	8 – (12,9)	10 – (16,7)	9 – (13,2)
	Работа над собой	5 – (10,4)	10 – (16,2)	8 – (13,3)	11 – (16,2)
	Семья	3 – (6,4)	5 – (8,1)	3 – (5)	1 – (1,5)
	Затруднились ответить	5 – (10,4)	2 – (3,2)	4 – (6,7)	8 – (11,7)

Мы выявили, что большинство подростков и в норме и с ЗПР, воспитывающиеся в разных условиях (детский дом и семья) считают, что одиночество чаще испытывают дети, чем взрослые. Это связано с проекцией их собственных переживаний. Описывая одинокого человека, воспитанники детских домов чаще связывают его одиночество с отсутствием близких и друзей, причем это особенно отмечается у подростков с ЗПР. Подростки, воспитывающиеся в семье, чаще говорят о личностных особенностях («замкнутый, нерешительный, спокойный, застенчивый, малоразговорчивый») одинокого человека. Подростки с ЗПР видят в одиночестве лишь негативные моменты («страх; никому не нужен, тоска»), в то время как некоторые подростки с нормальным развитием, особенно старшие подростки видят в одиночестве и положительные моменты («можно посмотреть телевизор, подумать обо всем»). Что касается одиночества в семье, то мнения подростков разделились, часть из них считает, что в семье можно почувствовать себя одинокого, часть, – что нельзя.

Мы выявили, что большинство нормально развивающихся подростков, воспитывающихся как в семье, так и в детском доме, отрицают «одиночество в толпе». Это говорит о том, что они реже испытывают данное состояние в коллективе, по сравнению с их сверстниками, имеющими ЗПР. Это обусловлено недоразвитием коммуникативной сферы подростков с ЗПР. Их неумение общаться приводит к тому, что даже в коллективе они чувствуют себя одиноко. Среди причин, вызывающих одиночество, большинство воспитанников детских домов и с ЗПР и с нормальным развитием указывают ссоры с друзьями близкими или отсутствие друзей и близких.

Это говорит о влиянии условий социальной депривации на возникновение одиночества, об ограничении социальных контактов с близкими. Также одиночество у подростков, воспитывающихся в детском доме, возникает по причине недоразвития коммуникативной сферы, в частности неумении общаться со сверстниками, конфликтности и агрессивности отношений, что характерно для большинства воспитанников детских домов с разным уровнем интеллектуального развития. У семейных подростков в качестве основной причины одиночества выступает отсутствие общения, внимания, понимания со стороны родных и друзей.

Одиночество подростки испытывают не только в неблагополучных, неполных, асоциальных семьях, но и в благополучных, полных, состоятельных семьях. Здесь роль играет именно общение с родными, поддержка с их стороны, эмоциональное принятие, участие в жизни ребенка, которых зачастую не хватает многим подросткам. Данное состояние подростки испытывают также находясь в уединении («когда один дома», «никого нет рядом»). Причем чаще упоминают данные ситуации подростки с ЗПР, воспитывающиеся в разных условиях.

Выявленные различия между подростками, воспитывающимися в одинаковых условиях (семья или детский дом), но имеющих разный уровень интеллекта, говорят о недостаточно четком понимании подростками с ЗПР феномена одиночества. Они зачастую подменяют понятия одиночество и уединение, то есть понимают одиночество не как эмоциональное, а как физическое состояние, что говорит о недостаточном их интеллектуальном развитии.

Общим в высказываниях подростков, имеющих разный уровень интеллектуального развития и воспитывающихся в разных условиях является то, что все они считают, что одиночество можно преодолеть. Они называют различные способы борьбы с одиночеством, которые можно определить в следующие смысловые блоки: «Друзья», «Общение», «Развлечения», «Работа над собой», «Семья». Наибольшее число высказываний относится к первому и второму блокам, наименьшее – к блоку «Семья» (не зависимо от условий воспитания и от уровня интеллектуального развития подростков).

Таким образом, можно отметить специфику понимания и переживания одиночества у подростков с ЗПР по сравнению с нормой. Они недостаточно четко понимают данный феномен в силу своих интеллектуальных особенностей, видят в нем лишь отрицательные стороны, хотя переживают данное состояние наряду с нормально развивающимися подростками.

Основной причиной одиночества подростков с разным уровнем интеллектуального развития, воспитывающихся в детском доме, является недоразвитие коммуникативной сферы, которое особенно ярко проявляется у подростков с ЗПР. Непродуктивное, конфликтное, поверхностное общение и приводит к тому, что многие из них испытывают одиночество.

Для исследования влияния личностных особенностей на проявление одиночества, мы провели изучение самооценки и коммуникативных склонностей у подростков со средним и высоким уровнем одиночества. Мы выявили, что самооценка у подростков с ЗПР не отличается от самооценки нормально развивающихся подростков, испытывающих одиночество. Однако у одиноких подростков, воспитывающихся в семье, самооценка ниже, чем у их сверстников из детского дома. Таким образом, подростки, испытывающие одиночество, воспитывающиеся в семьях более критично оценивают себя, нежели воспитанники детских домов, что говорит о не достаточном развитии самосознания последних.

При изучении коммуникативных склонностей мы выявили, что у подростков, испытывающих одиночество, с ЗПР уровень коммуникативных склонностей ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников. Данные результаты говорят об особенностях развития сферы общения подростков с ЗПР, в частности о конфликтных взаимоотношениях, поверхностности контактов, эмоциональной их обедненности. При сравнении результатов в группах подростков, воспитывающихся в разных условиях, мы выявили, что у одиноких подростков, воспитывающихся в семье, уровень коммуни-



кативных склонностей выше, чем у их сверстников из детского дома. Это говорит о недостаточном общении и трудностях межличностных взаимоотношениях среди воспитанников детского дома.

На основе полученных в ходе эмпирического исследования результатов, практического опыта работы с подростками и анализа литературы по проблеме исследования мы разработали программу преодоления одиночества у подростков с ЗПР, воспитывающихся в условиях детского дома и семьи (табл. 3)

Таблица 3.

**Программа преодоления одиночества**

1	2	3
Ты не одинок	Что такое одиночество Я не один Пути преодоления одиночества	Повышение уровня жизненного оптимизма, осознание своей уникальности и неповторимости, снижение уровня фрустрации, знакомство со способами преодоления одиночества.
В мире эмоций	Эмоции человека Наши чувства Мое настроение	Формирование представлений об эмоциональной сфере человека, знакомство с различными способами проявления эмоциональных реакций, рефлексия собственного эмоционального состояния.
Наше общение	Правила общения Средства общения Учимся общаться	Знакомство со средствами общения, определение комфортной дистанции для общения, отработка невербальных средств общения.

1	2	3
Мой мир	Кто я такой Я глазами других Мы взрослеем	Осознание своей индивидуальности, признание уникальности и неповторимости другого человека, повышение самооценки на основе самораскрытия и самопринятия.
Учимся сотрудничать	Сплочение и доверие Как избежать конфликтов Мы - команда	Повышение коммуникативной компетентности, развитие навыков взаимодействия с другими людьми, обучение способам разрешения споров и конфликтов, развитие ответственности за свои поступки.
Мое будущее	Мой день Моя жизнь Мое будущее в моих руках	Осмысление своей жизни, развитие способности к целеполаганию, проектирование жизненных планов.

Основные нормативы: возрастные границы – от 11 до 17 лет; оптимальная численность группы – 10–12 человек; продолжительность занятий – 45 минут, всего 36 занятий, рассчитанных на учебный год с частотой проведения раз в неделю.

Разработанную программу мы апробировали на двух выборках подростков с ЗПР, испытывающих одиночество. Одну группу составили подростки с ЗПР, воспитывающиеся в условиях детского дома, – 12 человек, другую – их сверстники с ЗПР, воспитывающиеся в семье – 10 человек.

Эффективность коррекционных занятий мы отслеживали по результатам диагностики на начало и конец учебного года, представленным в табл. 4,5. Динамику результатов диагностики мы отметили жирным шрифтом.

Таблица 4

**Результаты диагностики подростков с ЗПР,  
воспитывающихся в детском доме**

ФИО	Результаты первичной диагностики			Результаты повторной диагностики		
	Самооценка (уровень развития)	Опросник одиночества (уровень диночества)	Уровень коммуника- тивных склонностей	Самооценка (уровень развития)	Опросник одиночества (уровень диночества)	Уровень коммуникативных склонностей
О.А.	Низкий, 43	Средний, 37	Низкий, 1	<b>Средний, 57</b>	Средний, <b>28</b>	<b>Ниже среднего, 2</b>
Э. А.	Средний, 50	Средний, 31	Низкий, 1	Средний, <b>56</b>	<b>Низкий, 17</b>	<b>Средний, 3</b>
И.Щ.	Средний, 49	Средний, 25	Ниже Среднего2	Средний, <b>50</b>	Средний, <b>23</b>	Ниже Среднего, 2
А. Р.	Низкий, 33	Средний, 34	Средний,3	Низкий, 33	Средний, 34	Средний, 3
С. С.	Высокий, 67	Средний, 29	Низкий,1	Высокий, 67	Средний, 29	<b>Средний,3</b>
В. Г.	Низкий, 28	Средний , 22	Низкий, 1	<b>Средний, 52</b>	<b>Низкий, 18</b>	Низкий, 1
А. Р.	Низкий, 41	средний, 21	Средний, 3	<b>Средний, 56</b>	<b>Низкий, 14</b>	Средний, 3
Т. С.	Средний, 50	Средний, 21	Высокий, 4	Средний, 50	<b>Низкий, 17</b>	Высокий, 4
Е. П.	Средний, 48	Средний, 26	Низкий, 1	Средний, 48	Средний, 26	<b>Ниже среднего,2</b>
А.А	Средний, 56	Средний, 27	Средний, 3	Средний, 56	<b>Низкий, 17</b>	Средний, 3

ФИО	Результаты первичной диагностики			Результаты повторной диагностики		
	Самооценка (уровень развития)	Опросник одиночества (уровень диночества)	Уровень коммуника- тивных склонностей	Самооценка (уровень развития)	Опросник одиночества (уровень диночества)	Уровень коммуникативных Склонностей
А. К.	Оч.высо- кий, 90	Средний, 28	Низкий, 1	<b>Высокий, 70</b>	Средний, 28	<b>Средний,1</b>
Б. С	Средний, 47	Средний, 30	Низкий, 1	Средний, 47	Средний, <b>23</b>	<b>Ниже среднего, 2</b>

Таблица 5

Результаты диагностики подростков с ЗПР, воспитывающихся в условиях семьи

ФИО	Результаты первичной диагностики			Результаты повторной диагностики		
	Самооценка (уро- вень развития)	Опросник одино- чества (уровень одиначес- тва)	Уровень коммуни- кативных склонностей	Самооценка (уро- вень развития)	Опросник одино- чества (уровень одиначес- тва)	Уровень коммуни- кативных Склонностей
О.К.	Средний, 51	Средний, 21	Ниже средне- го, 2	Средний, 51	<b>Низкий, 14</b>	<b>Средний, 3</b>
М. К.	Очень вы- сокий, 91	Средний, 26	Сред- ний, 3	Очень вы- сокий, <b>87</b>	Средний, 26	Средний, 3
Н. В.	Низкий, 17	Средний, 31	Низкий, 1	<b>Средний, 47</b>	<b>Низкий, 16</b>	<b>Ниже сред- него , 2</b>
П. И.	Средний, 45	Средний, 26	Ниже средне- го, 2	Средний, <b>51</b>	Средний, <b>22</b>	<b>Среднего, 3</b>

ФИО	Результаты первичной диагностики			Результаты повторной диагностики		
	Самооценка (уровень развития)	Опросник одиночества (уровень одиночества)	Уровень коммуникативных склонностей	Самооценка (уровень развития)	Опросник одиночества (уровень одиночества)	Уровень коммуникативных склонностей
Б. М.	Средний, 51	Средний, 22	Ниже среднего, 2	Средний, 51	Средний, 22	<b>Средний, 3</b>
Д. П.	Низкий, 36	Высокий, 44	Низкий 1	<b>Средний, 46</b>	<b>Низкий, 18</b>	<b>Ниже среднего, 2</b>
Ф. О.	Очень высокий, 90	Средний, 25	Средний, 3	Очень высокий, <b>95</b>	Средний, 25	Средний, 3
Л. Н.	Низкий, 31	Средний, 21	Средний, 3	<b>Средний, 51</b>	<b>Низкий, 18</b>	<b>Высокий, 4</b>
Е. А.	Низкий, 35	Средний, 22	Средний 3	<b>Высокий, 62</b>	Средний, 22	Средний 3
М. Д.	Высокий, 60	Средний, 33	Высокий, 4	Высокий, 60	Средний, <b>23</b>	Высокий, 4

В результате формирующего эксперимента мы отметили положительную динамику в изменении личности подростков, имеющих задержку психического развития воспитывающихся в разных условиях. В частности, у подростков сформировалось адекватное представление о состоянии одиночества, они научились эффективно использовать данное состояние, осознали не только отрицательные, но и положительные его стороны. У них произошли изменения в сфере самосознания: самооценка стала более адекватной, они стали более уверенными и критичными. Большинство подростков стали эмоционально стабильными, уравновешенными, спокойными, отзывчивыми. Произошли у них также изменения в коммуникативной сфере, подростки стали более общительными, доброжелательными, отзывчивыми.

Таким образом, разработанная нами программа преодоления одиночества способствовала развитию самосознания, навыков общения и преодоле-

нию одиночества у подростков, имеющих задержку психического развития, воспитывающихся в условиях детского дома и семьи.

*УДК 378.01*

*Э. Р. Рамазанова*

### **ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИДЕРСТВА ПОДРОСТКОВ С ЗПР, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА**

На сегодняшний день в специальной психологии не существует удовлетворительного объяснения фактов неоднозначности изменений характеристик лидерства у детей с ЗПР, воспитывающихся в условиях детского дома.

Исследование психологических механизмов и типов лидерства у данной категории детей дает возможность углубить изучение групповых феноменов, раскрыть групповые потенциалы и создает возможность для разработки научных рекомендаций по оптимизации совместной деятельности детей с ЗПР в депривационных условиях.

На первом этапе экспериментального исследования приняли участие 269 человек. Из них 76 человек – воспитанники детских домов № 2, 7 г. Челябинска и детского дома № 1 г. Каслей, в возрасте от 14 до 15 лет, имеющие диагноз задержка психического развития, 104 человека – воспитанники детских домов с нормальным интеллектом; 89 человек – подростки, обучающиеся в специальных коррекционных классах VII вида средних общеобразовательных школ № 51, 100, 55, 128 г. Челябинска в возрасте от 14 до 15 лет. Из общего числа испытуемых были выявлены подростки, являющиеся лидерами: воспитанники детских домов с ЗПР – 20 человек, воспитанники детских домов с нормальным интеллектом – 21 человек, учащиеся коррекционных классов, воспитывающиеся в условиях семьи – 23 человека.

Наличие трех экспериментальных групп необходимо нам для того, чтобы определить и сравнить особенности влияния социальной депривации и интеллектуального дефекта на формирование лидерства.

**Первым этапом** эмпирического исследования являлось наблюдение за реальным поведением воспитанников детских домов и учащихся общеобразовательных классов по схеме, предложенной Соколовой Е. С.



## Схема наблюдения за поведением

Критерии наблюдения	Частота и мера проявления
Управляет собой и воздействует на эмоциональное состояние группы	
Решает проблемы, преодолевает трудности	
Эффективно работает с группой	
Слушает других	
Стремится выражать свои чувства	
Разрешает конфликтные ситуации	
Стремится понять другого человека, его настроение	
Устанавливает со всеми хорошие личные отношения	
Выражает потребность и готовность брать на себя ответственность	
Проявляет действия, направленные на сплочение коллектива	
Проявляет компетентность	
Обладает организаторскими способностями	
Проявляет независимость в суждениях	
Проявляет творческую активность, выдвигает идеи	
Проявляет готовность общаться и открытость в общении	
Проявляет психологическую избирательность	
Проявляет наблюдательность	
Проявляет толерантность и тактичность	
Проявляет сочувствие и сострадание	
Активно участвует во всех мероприятиях	

Анализ наблюдения позволил определить подростков, обладающих лидерскими качествами и выделить 4 модели лидерского поведения: организаторское, иницирующее, эмоциональное и лидерство в доверительных отношениях.

*Организаторское лидерство* характеризуется способностью личности эффективно работать в разных ситуациях, творчески использовать свои знания и весь личный опыт в решении организаторских задач.

*Иницирующее лидерство* характеризуется способностью личности реализовывать свой интеллектуальный и креативный потенциал, при этом ока-

зывая ведущее влияние на интеллектуальную интеграцию группы (класса), формирование единого мнения при решении групповой задачи.

*Эмоциональное лидерство* – характеризуется большим числом эмоциональных контактов в группе (классе), формированием доброжелательности в отношениях со всеми членами группы.

Лидерство в доверительных отношениях подразумевает узкое и диадное общение, в основе которого лежит сопереживание.

*Вторым этапом* эмпирического исследования являлось определение выборки лидеров путем применения метода социометрии. Так критерием организаторского лидерства выступала способность к выполнению функций организатора, которая определялась, через количество выборов на вопрос: «Кто из вашей группы (класса) может лучше всех организовать какое-либо мероприятие?». Критерием иницирующего лидерства выступал интеллектуальный и креативный потенциал личности: «Чья идея проведения какого-либо мероприятия будет самой лучшей?». Эмоциональное лидерство оценивалось по параметру привлекательности в общении: «С кем из детского дома (класса) тебе больше всего приятно общаться». Критерием лидерства в доверительных отношениях выступало личное доверие, желание поделиться: «Кому из детского дома (класса) ты доверил бы свои сокровенные мысли?».

Респондентам предлагалось ответить на перечисленные вопросы и назвать последовательно трех человек, которые, по их мнению, наиболее соответствует критериям, обозначенным в вопросах.

Часть испытуемых обнаружила соотношение показателей организаторского и иницирующего лидерства при отсутствии выборов или их незначительному количеству по двум типам эмоционального лидерства. Другая часть испытуемых обнаружила соотношение показателей эмоционального лидерства и лидерства в доверительных отношениях при отсутствии выборов или незначительному количеству по организаторскому и иницирующему типам лидерства.

Это позволило сгруппировать подростков по принципу соотношения типов лидерства в три группы.

1. *Деловые лидеры* – группу составили подростки, которые имели в социометрии наибольшее количество выборов (более 30% от коллектива) по параметрам организаторского и/или иницирующего лидерства.

2. *Эмоциональные лидеры* - группу составили подростки, которые имели в социометрии более 30% выборов от коллектива по параметрам эмоционального лидерства и/или лидерства в доверительных отношениях.

3. *Универсальные лидеры* – подростки, имеющие в социометрии выборов более 30 % от коллектива по всем 4 параметрам.

*Третий этап* эмпирического исследования предполагал изучение личностных характеристик подростков являющихся лидерами и не являющихся-

ся таковыми. При выборе диагностического материала мы руководствовались следующими подходами.

В. И. Румянцева (1996) отмечает, что лидерам присущи самооценка и уровень притязаний лидера выше, чем у ведомых. Среди свойств личности лидера авторами выделяются коммуникативные (Н. С. Жеребова, 1973; В. И. Румянцева 1996; С. G. Charron, S. M. Evers, E. C. Fenner, 1976), организаторские способности – (В. С. Агеев, 1990), социально-психологическая привлекательность.

Для изучения особенностей общения и умения быть организатором мы применили методику «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС). Самооценка исследовалась с помощью методики Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан.

Полученные данные обрабатывались с использованием методов математической статистики: критерия Манна-Уитни, критерия Спирмена,  $\varphi$  – критерия Фишера.

Анализ выборки показал следующее распределение деловых, эмоциональных и универсальных лидеров (табл. 1)

Таблица 1

**Распределение деловых, эмоциональных и универсальных лидеров по группам**

Тип лидерства	Дети – сироты с ЗПР	Дети с ЗПР, воспитывающиеся в семейных условиях,	Дети- сироты с нормальным интеллектом
Деловые лидеры	4 (20%)	8 (34,8%)	5 (23,8%)
Эмоциональные лидеры	5 (25%)	9 (39%)	5 (23,8%)
Универсальные лидеры	11 (55%)	6 (26,2%)	11 (52,36%)

Таким образом, у детей с ЗПР, воспитывающихся в условиях детского дома, а также у детей с нормальным интеллектом, воспитывающихся в условиях детского дома преобладающим является универсальный тип лидерства. Это может быть следствием того, что воспитанники детских домов не дифференцируют лидеров с точки зрения выполняемых ими функций. Следует отметить, что лидерами в детских домах являются воспитанники старшей возрастной группы, они отличаются более широкими контактами с окружающими взрослыми людьми и сверстниками, способами поведения, в которых проявляется независимость и самостоятельность. Наблюдение за их поведением показало, что ребята отличает самонадеянность, убежденность в собственных силах, они стремятся к созданию хорошего мнения о

себе, проявляя опеку над слабыми, честолюбивы, зачастую ревниво относятся к успехам других, редко проявляют инициативу в организации каких-либо мероприятий, но принимают в них активное участие.

Дети с ЗПР, воспитывающиеся в семейных условиях дифференцировали лидеров с большей точностью. Вероятно, это является следствием их большей критичности в сравнении с воспитанниками детского дома.

*Второй этап* экспериментального исследования предполагал исследование личностных особенностей лидеров.

При анализе результатов самооценки нами были учтены не все шкалы, предложенные автором, а только те, которые, по нашему мнению, влияют на формирование лидерской позиции. С этой целью мы выдели следующие шкалы: уверенность в себе, авторитет у сверстников, умственные способности (табл. 2, 3)

Таблица 2

**Достоверность различий самооценки при сопоставлении по методу  $\varphi^*$**

Группа	Значимость различий между детьми с ЗПР, воспитывающимися вне семьи (Выборка 1 $n=20$ ) и детьми с ЗПР, воспитывающихся в кругу семьи (Выборка 2 $n=23$ ) по критерию $\varphi^*$		
	Уверенность в себе	Авторитет у сверстников	Умственные способности
Очень высокий	$\varphi \text{ эм} \text{ п} = 0,58$	$\varphi \text{ эм} \text{ п} = 0,19$	$\varphi \text{ эм} \text{ п} = 2,08^*$
Высокий	$\varphi \text{ эм} \text{ п} = 0,12$	$\varphi \text{ эм} \text{ п} = 1,36$	$\varphi \text{ эм} \text{ п} = 0,88$
Средний	$\varphi \text{ эм} \text{ п} = 0,62$	$\varphi \text{ эм} \text{ п} = 0,60$	$\varphi \text{ эм} \text{ п} = 1,36$
Низкий		$\varphi \text{ эм} \text{ п} = 0,77$	$\varphi \text{ эм} \text{ п} = 0,30$

Достоверность различий самооценки при сопоставлении по методу  $\varphi^*$ 

Группа	Значимость различий между детьми с ЗПР, воспитывающимися в условиях детского дома (Выборка 1 n=20) и детьми с нормальным уровнем интеллекта, воспитывающихся в условиях детского дома (Выборка 3 n=21) по критерию $\varphi^*$		
	Уверенность в себе	Авторитет у сверстников	Умственные способности
Очень высокий	$\varphi \text{ эмп} = 0,48$	$\varphi \text{ эмп} = 0,74$	$\varphi \text{ эмп} = 0,07$
Высокий		$\varphi \text{ эмп} = 0,39$	$\varphi \text{ эмп} = 0,089$
Средний	$\varphi \text{ эмп} = 0$	$\varphi \text{ эмп} = 1,52$	
Низкий		$\varphi \text{ эмп} = 0$	$\varphi \text{ эмп} = 0,9$

Математическая обработка полученных результатов позволяет констатировать достоверные различия по шкале самооценки: «умственные способности». Доля лиц в выборке лидеров с ЗПР, воспитывающихся в условиях детского дома, имеющих очень высокий уровень самооценки превышает долю детей - лидеров с ЗПР, воспитывающихся в условиях семьи и находится на одном уровне с лидерами, имеющими нормальный интеллект, воспитывающимися в условиях детского дома. Это свидетельствует о том, что лидеры, воспитывающиеся в условиях детского дома, независимо от уровня интеллекта дают более высокую оценку своим интеллектуальным возможностям вследствие недостаточного развития самосознания подростков, воспитывающихся в условиях детского дома, неумения адекватно оценить свои качества.

При сравнении самооценки по двум другим шкалам: уверенность в себе и авторитет у сверстников достоверных различий между экспериментальными группами обнаружено не было.

При исследовании уровня притязаний лидеров нами как и предыдущем случае учитывались три шкалы: «уверенность в себе», «авторитет у сверстников», «умственные способности» (табл. 4, 5)

Таблица 4

Достоверность различий уровня притязаний при сопоставлении по методу  $\varphi^*$ 

Группа	Значимость различий между детьми с ЗПР, воспитывающимися вне семьи (Выборка 1 $n=20$ ) и детьми с ЗПР, воспитывающихся в кругу семьи (Выборка 2 $n=23$ ) по критерию $\varphi^*$		
	Уверенность в себе	Авторитет у сверстников	Умственные способности
Очень высокий	$\varphi \text{ эмп} = 1,036$	$\varphi \text{ эмп} = 0,399$	$\varphi \text{ эмп} = 0,788$
Высокий	$\varphi \text{ эмп} = 0,186$	$\varphi \text{ эмп} = 1,010$	$\varphi \text{ эмп} = 1,403$
Средний	$\varphi \text{ эмп} = 0,156$	$\varphi \text{ эмп} = 0,307$	$\varphi \text{ эмп} = 1,04$
Низкий		$\varphi \text{ эмп} = 0,307$	$\varphi \text{ эмп} = 0,517$

Таблица 5

Достоверность различий уровня притязаний при сопоставлении по методу  $\varphi^*$ 

Группа	Значимость различий между детьми с ЗПР, воспитывающимися вне семьи (Выборка 1 $n=20$ ) и детьми с нормальным уровнем интеллекта, воспитывающихся в условиях детского дома (Выборка 3 $n=21$ ) по критерию $\varphi^*$		
	Уверенность в себе	Авторитет у сверстников	Умственные способности
Очень высокий	$\varphi \text{ эмп} = 1,014$	$\varphi \text{ эмп} = 1,82^*$	$\varphi \text{ эмп} = 0,067$
Высокий	$\varphi \text{ эмп} = 0,743$	$\varphi \text{ эмп} = 0,896$	$\varphi \text{ эмп} = 0,422$
Средний	$\varphi \text{ эмп} = 0$	$\varphi \text{ эмп} = 0,618$	$\varphi \text{ эмп} = 0,512$
Низкий			$\varphi \text{ эмп} = 0$

Со статистической точки зрения доля лиц с ЗПР, воспитывающихся в условиях детского дома, имеющих очень высокий уровень притязаний по шкале «авторитет у сверстников» *больше*, чем в выборке детей с нормальным интеллектом, воспитывающихся в условиях детского дома (при  $p \geq 0,05$ ) и не превышает долю лидеров с ЗПР, воспитывающихся в семейных условиях, имеющих очень высокий уровень притязаний по данной шкале. Таким



образом, лидеры, имеющие задержку психического развития, независимо от условий воспитания желают выглядеть в глазах своих сверстников более авторитетными, иметь большую власть и возможность устанавливать свои правила и требования, в то время как нормально развивающиеся лидеры – воспитанники детского дома удовлетворены своим положением в коллективе (табл. 6)

Таблица 6

**Результаты диагностики коммуникативных и организаторских склонностей**

Изучаемый параметр	Уровень проявления	Подростки - лидеры с ЗПР, воспитывающиеся в детском доме		Подростки - лидеры с ЗПР, воспитывающиеся в семье		Подростки - лидеры с нормальным интеллектом, воспитывающиеся в семейных условиях	
		количество человек	%	количество человек	%	количество человек	%
Коммуникативные склонности	высокий	6	30	0	0	9	43
	в/среднего	7	35	6	26	7	33
	средний	6	30	7	30	4	19
	низкий	1	5	10	44	1	5
Организаторские склонности	высокий	3	15	0	0	6	29
	в/среднего	5	25	2	9,5	9	43
	средний	8	40	9	49,5	5	23
	низкий	4	20	12	61	1	5

По уровню проявления коммуникативных склонностей лидеры с ЗПР, воспитывающиеся в условиях детского дома достоверно превосходят ( $p \leq 0,01$ ) лидеров с ЗПР, воспитывающихся в условиях семьи.

Проявление организаторских склонностей также достоверно выше ( $p \leq 0,01$ ) у лидеров с ЗПР, воспитывающихся в условиях детского дома, чем у лидеров с ЗПР, воспитывающихся в условиях семьи, но ниже ( $p \leq 0,05$ ), чем у лидеров с нормальным интеллектом, воспитывающихся в условиях детского дома.

Следует отметить, что данная методика носила самооценочный характер, принимая во внимание завышенную самооценку лидеров, воспитывающихся в условиях детского дома, можно сказать, что у них присутствует

момент неадекватного оценивания своих реальных способностей, лидеры – сироты зависят от ожидаемой оценки окружающих, а так как они являются авторитетными в глазах своих сверстников, то эта ожидаемая оценка достаточно высокая. В отличие от этого, их сверстники – лидеры с ЗПР, воспитывающиеся в кругу семьи, опираются на свою самооценку. В детском доме ребенок постоянно общается с узкой группой сверстников, отношения в ней складываются по типу родственных, именно поэтому уровень развития коммуникативных склонностей у воспитанников детского дома достоверно выше. Однако это препятствует развитию навыков общения и умению налаживать равноправные отношения с незнакомыми детьми.

*Таким образом, как показало исследование, ведущим фактором, влияющим на особенности лидерства является фактор воспитания в условиях детского дома. Воспитанники, лишенные материнской заботы, испытывают потребность во внимании, признании, и самовыражении, а лидерство является наиболее эффективным способом удовлетворения этих потребностей. Однако наличие интеллектуального дефекта также накладывает отпечаток на особенности лидерства, в частности это проявляется в притязаниях подростков.*

У детей, воспитывающихся в условиях детского дома оказываются недостаточно сформированными качества, способствующие развитию лидерского потенциала. Наличие этих качеств способствует личностному развитию воспитанников детских домов, а в дальнейшем более успешной интеграции в социуме. В связи с этим нами была разработана и апробирована программа по развитию лидерства для подростков, воспитывающихся в условиях детского дома.

**Цель программы:** подготовить лидеров к организационной работе в детском доме, школе, повседневной жизни.

**Задачи:**

1. Формирование организаторских умений и навыков.
2. Развитие самосознания, обучение анализу своих чувств, своих поступков.
3. Обучение успешному взаимодействию друг с другом и педагогами.
4. Обучение планированию своей деятельности.
5. Развитие творческого мышления.

Данная программа представляет собой поурочные разработки. Весь цикл разделен на 6 разделов: «Мой мир»; «Я и другие»; «Помоги себе сам»; «Межличностные конфликты»; «Творческое мышление»; «Умение планировать свою деятельность». Программа рассчитана на 34 часа. Занятия проводились в течение учебного года один раз в неделю.

Для проверки эффективности данной программы нами было выделено две группы: экспериментальная и контрольная. Обе эти группы состояли из воспитанников детских домов. В состав каждой группы мы включили по 12 подростков в возрасте 14–15 лет, выбор подростков был случайным.

Таким образом, в результате посещения занятий у воспитанников из экспериментальной группы отмечается тенденция к становлению адекватной самооценки, что свидетельствует о том, что ребята более осознанно оценивают свои личностные качества и свои способности. Уровень притязаний в целом остался на прежнем очень высоком уровне.

На занятиях ребята научились анализировать коммуникативные барьеры, собственные стереотипы, познакомились и опробовали новые стили общения, что способствовало развитию навыков конструктивного общения, умению избегать конфликтов.

Численные значения уровня развития организаторских склонностей также возросли. Наблюдение показало, что ребята стали более четко представлять цели, которые они хотели бы достичь, научились взаимодействовать друг с другом, планировать свою деятельность, распределять обязанности, брать ответственность за результат на себя, относиться к трудностям как к неизбежным и преодолимым помехам (табл. 7)

Т. е. можно сказать, что разработанная программа доказала свою эффективность и может применяться для развития лидерского потенциала у подростков, воспитывающихся в условиях детского дома.

Таблица 7

Динамика самооценки и уровня притязаний, уровня коммуникативных и организаторских склонностей

Экспериментальная группа.

№	Имя	Самооценка				Уровень притязаний								КС		ОС	
		У-ть		Ав-т		после		до		после		С-ти		до	после	до	после
1	Павел Т.	35	40	45	56	36	41	87	95	78	94	84	94	0,65	0,75	0,65	0,7
2	Мария В.	48	65	49	57	47	55	85	91	87	91	67	100	0,65	0,7	0,65	0,7
3	Дарья Р.	84	73	56	60	58	64	94	92	89	94	97	100	0,65	0,8	0,55	0,65
4	Дмитрий Н.	72	87	78	75	68	70	100	100	100	100	100	100	0,7	0,75	0,6	0,6
5	Сергей Б.	59	62	52	68	76	80	89	90	92	95	94	95	0,45	0,6	0,5	0,65
6	Евгений Д.	97	96	91	85	84	87	100	100	100	100	100	100	0,6	0,6	0,5	0,7
7	Юлия М.	64	80	56	64	47	68	97	89	98	91	96	93	0,7	0,85	0,45	0,55
8	Екатерина Д.	36	54	45	62	50	70	54	73	54	79	66	80	0,6	0,7	0,7	0,75
9	Дмитрий Б.	57	68	51	60	45	63	57	76	51	82	48	90	0,6	0,75	0,7	0,8
10	Елена Т.	98	100	75	80	69	74	100	100	100	100	100	100	0,85	0,85	0,45	0,55
11	Борис Т.	59	70	65	76	58	66	87	94	87	94	87	95	0,85	0,9	0,9	1
12	Марат М.	86	84	81	82	79	69	100	100	98	100	100	100	0,8	1	0,85	0,9

Контрольная группа.

Э. Р. Рамазанова

№	Имя	Самооценка						Уровень притязаний						КС		ОС	
		У-ть		Ав-т		после		до		после		С-ти		до	после	до	после
		до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после				
1	Рустам Х.	39	38	54	51	55	51	75	78	78	78	92	78	0,4	0,4	0,65	0,65
2	Марина Д.	54	55	65	64	47	50	69	65	87	72	85	83	0,65	0,6	0,85	0,85
3	Дамир Г.	82	80	59	60	64	63	100	100	100	98	97	100	0,45	0,5	0,4	0,45
4	Дмитрий Ж.	68	75	70	74	68	67	95	97	95	96	96	96	0,5	0,5	0,5	0,5
5	Константин Р.	60	62	54	54	70	68	91	90	86	90	98	92	0,75	0,7	0,7	0,65
6	Максим М.	94	91	83	85	84	88	100	100	97	100	100	100	0,65	0,65	0,6	0,6
7	Наталья Л.	68	68	64	66	74	73	96	99	98	98	100	99	0,85	0,9	0,8	0,8
8	Эля Б.	42	44	48	50	59	56	76	77	64	78	86	82	0,7	0,7	0,55	0,5
9	Ксения Ш.	63	65	57	56	75	75	79	80	86	88	98	100	0,6	0,65	0,4	0,45
10	Рима З.	89	87	75	75	91	90	95	97	95	97	97	97	0,7	0,65	0,5	0,5
11	Руслан Т.	68	68	65	62	78	74	79	80	86	85	92	90	0,7	0,7	0,45	0,5
12	Лера К.	67	69	84	82	79	80	97	96	98	96	97	96	0,5	0,45	0,6	0,6

## РАЗДЕЛ XI

### ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

---

УДК 378-637

*З. Ш. Каримов*

#### ПРОБЛЕМА ОПТИМИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Как это не парадоксально, но понятия «региональная политика», «региональная проблема» возникли в результате глобализации всех сфер человеческой деятельности. Как говорит Д. Найсбит [1]: «мир, вне всякого сомнения, движется именно в этом направлении – к мировой экономике с единым рынком», и как – бы, в подтверждении вышеуказанного тезиса Р. Рой [2] пишет: «глобализирующее движение, как становится очевидно уже сейчас, приведет к обновлению и возрождению различных языков и культур. Многообразие, а не однородность будет стержнем динамичной глобальной системы...».

В образовании регионализация – реализация многообразия, вариативного образования на территории России. Как указывают Е. А. Соболева и В. И. Спирина, методологическим основанием реализации принципа регионализации служит «холистический подход», позволяющий установить органическую либо функциональную связь между целым и составляющим частями, выявить противоречивые тенденции регионализации и интеграции образования, его развития и саморазвития, вариативности и целостности образовательного пространства.

Среди образовательных проблем России особое место занимает проблема интеграции. И необходимость особого внимания к этой проблеме вызвано объективными обстоятельствами. На уровне регионов интеграция позволяет осуществлять целенаправленные совместные усилия нескольких регионов по целесообразному использованию ресурсов. На территории региона формируется единое образовательное пространство, устраняются межведомственные барьеры для решения вопросов развития образования, создаются университетские комплексы, организуется совместная деятельность учреждений профессионально образования разного уровня по учету региональных потребностей.



Создание таких систем стало самостоятельным направлением социальной образовательной практики. Данное направление соответствует международной тенденции повышения интегративности системы образования в целях оптимизации сети образовательных учреждений, обеспечения внутренней преемственности между сегментами и уровнями системы, формирования новых типов многоуровневых учебных заведений – образовательных комплексов, которые могут максимально полно удовлетворить потребности в обучении с учетом специфики регионального рынка труда.

В Законе Российской Федерации «Об образовании» система образования трактуется как совокупность взаимодействующих, преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений и органов управления образованием. Представлена новая концепция профессионального образования на основе фундаментализации, гуманитаризации и многоуровневой подготовки специалиста.

Законодательно закреплено право выпускников средних специальных учебных заведений обучаться в высших учебных заведениях по родственным специальностям в сокращенные сроки. Таким образом, была заложена правовая база многоуровневого непрерывного образования. С этого времени наблюдается постоянный рост количества специальностей ускоренного обучения, растет количество интегрированных учебных заведений, как «вертикальной», так и «горизонтальной» интеграцией.

В модернизации в числе мер, обеспечивающих новые качества образования, рассматривается и создание университетских комплексов. В программе социально-экономического развития Российской Федерации, в разделе «Политика в сфере образования», указывается, что создание университетских комплексов, как нового типа учебных заведений будет предусматривать интеграцию учебных заведений различных уровней образования, формирование ассоциаций и консорциумов, включающих в себя как учебные заведения, так и научно – исследовательские институты, экспериментальные и венчурные предприятия. Университетские комплексы с конца 90-ых годов функционируют на базе Саратовского, Мордовского, Новгородского, Оренбургского университетов.

Однако понятие «институциональная интеграция», введение Н. К. Чапая [3], теоретически мало разработано. Отсутствие определения этого понятия, которое, на данный момент, носит описательный, а не конструктивный характер, наблюдается разночтение этого понятия, что приводит к тому, что они поясняют какие-либо проявления, особенности или некоторые свойства понятия.

В. Шукшунов [4] пишет «Основная цель подобной реорганизации университета – их укрупнение. В ряде случаев оно полезно и эффективно. Как

правило, оно предусматривает, в основном, интеграцию образовательных учреждений различных уровней».

Мы считаем, что конструктивно определив понятие «институциональная интеграция», т. е. вводя «работающее» определение, и следуя в дальнейшем этому определению можно добиться эффекта «в ряде случаев», т. е. оптимизировать интеграцию.

С точки зрения формальной логики, любое понятие должно определяться лишь через существенные признаки и не должно содержать тавтологий и неизвестных понятий.

Ключевым словом в дальнейших построениях является слово «интеграция». В некоторых источниках любая совокупность выдается за интеграцию. Возникает вопрос: всякая ли совокупность является интеграционной? Ответ здесь однозначен [5, с. 107]

- всякая интеграция ведет к совокупности;
- всякая совокупность обладает той или иной степенью интегративности.

В таком случае что делает ту или иную совокупность интеграцией?

Здесь уместно привести высказывание А. Бараланфи: «зная все о том, что один и один составляет два, мы еще не знаем, что такое два, ибо тут еще добавляется еще какое-то «И» и надо знать, что этот элемент «И» вносит с собой». Суть интеграции кроется в новом качестве, возникающем в ходе ее осуществления и дающем нечто большее, чем сумма частей. Это качество – результат, так называемого, интегрального эффекта, выражающего некие общие кооперативные свойства данного множества явлений и представляющее собой определенность, над индивидуальностью.

*Теоретико – педагогическое исследование осуществляется в последовательности трех основных этапов:*

1. Формализация образовательного процесса – в нашем случае – институциональной интеграции.
2. Выбора и конструктивного введения «идеального объекта».
3. Проведение теоретического исследования посредством серии мыслительных экспериментов с «идеальным объектом».

Будем использовать знак в качестве единицы формализации процесса. По определению «знак языковой – материально-идеальное образование, репрезентирующее предмет, свойства, отношение действительности» [6, с. 167]. Далее устанавливается правило операции знаками. Знаки могут образовывать «тексты» – целостные объединения, объединенные смысловой связью последовательность знаков.

Язык – понимается как определенный класс знаковых систем. Таким образом, можно говорить, например, о языке университетского образования, как принятая этим сообществом систем знаков правил их построения. Далее используем модель «мыслящего объекта» Ю. М. Лотмана как идеальный объект интеграции. По Ю. М. Лотману [7] «мыслящий объект» может:

1. хранить и передавать информацию, обладает языком и может образовывать правильные сообщения;
2. осуществлять алгоритмизированные операции по правильному преобразованию этих сообщений;
3. образовывать новые сообщения.

Новый текст может возникнуть лишь в случае когда «мыслящие объекты» – в нашем случае субъекты институциональной интеграции, обладают каждый своеобразным языком. В противном случае все сообщения исходного текста – по сути можно рассматривать как один и тот же текст.

Принцип семиотической неоднородности в организации институциональной интеграции проявляется в том, что в нем определяется знаковая система (текст), которая всегда имеет оппозиционную знаковую систему с принципиально иной организацией языка. Заметим, что знаковые системы не только материальные, но и идеальные образования.

Рассмотрение интеграции с позиции семиотики дает нам основание говорить о возможности использования общетеоретической модели «мыслящего объекта» как основы построения идеального объекта интеграции. Подобная конструкция для теоретического исследования интеграции знания и сознания построена А. А. Данилюк [8]. Интеграция представляет собой знаковую реальность – значит, возможно, использование семиотических методов. Взаимодействие субъектов интеграции соответствует всем признакам мыслящего объекта. «Мыслящий объект» соединяет, интегрирует различные знаковые системы. Объединение знаковых систем не приводит к их взаимному растворению. Объект мыслит только тогда, когда составляющие его знаковые системы полностью сохраняют свое структурное и языковое своеобразие и продолжают находится в семиотической противоположности друг к другу. Из чего следует, что институциональное новообразование полученное в результате слияния или поглощения образовательных субъектов обладает небольшой степенью интегративности, поскольку, семиотическая противоположность со временем исчезает, уступая доминированию одного языка. Дальнейший этап – взаимодействие субъектов объединения – для достижения единой цели – развитию нового качества образования.

Взаимодействие – взаимообусловленный двусторонний процесс, т. е. изменение состояния, содержания, следовательно, и функций одного субъекта, в результате воздействия другого. Процесс влияния субъектов интеграции состоит не в дублировании достигнутых результатов одного субъекта другим, путем перевода их на другой язык, язык субъекта интеграции, а выработывании новых текстов, которые в дальнейшем будут достоянием всех участников интеграции.

Особенно значима проблема субъектного значения общения, взаимодействия. В этом плане актуально замечание Б. Ломова о субъектном значении общения: «общение – это не сложение, не наложение одного на другого

параллельно развивающихся («симметричных») деятельностей, а именно взаимодействия субъектов, вступающих в него как партнеры». [8, с. 252]

Взаимодействующие субъекты создают некое «единое» образовательное пространство, которое в свою очередь представляет собой субъект (интегрированный субъект).

Главная проблема в поиске условий, характера, принципов построения субъект-субъектных отношений в рамках этого пространства, при сохранении субъектной значимости каждого участника, во-первых, и во-вторых реальной целостности образовательного процесса. Как отмечает С. Бондырева [9, с. 105] «...единое образовательное пространство должно рассматриваться в рамках не собирательно-распределительной совокупности и зарежимленности, а с позиции максимального «разбега», уплотнения взаимосвязей, нарушение линейности как сложное, многогранно обусловленное движение структур, схем, систем, образующих такую своего рода питательную социокультурную среду, в которой выкристаллизовываются необходимые компоненты единого пространства». Главным носителем этого пространства становится интегративное новообразование, выступающее как коллективный субъект.

Существенным условием формирования этого коллективного субъекта является организация иерархических субъект – субъектных связей, когда центральным образующим выступает не какой-либо участник коллективного субъекта, а весь коллективный субъект (см. также [10]).

В завершение приведем определение понятия «институциональная интеграция»:

Институциональная интеграция в образовании есть добровольное объединение, или процесс такого объединения, различных по характеру своей организации институтов образования и науки, ориентированных на взаимовыгодное движение к такой целостности, которое воплощает их лучшие характеристики, результатом которого является развитие нового качества образования, на основе обогащения их общими ценностями, переходящими в принцип их деятельности, с организацией иерархических субъект-субъектных отношений, центральной образующей которого является весь коллективный субъект.

### Библиографический список

1. **Naisbitt John, Patrisia Aburdene**, Megatrends 2000, William Morrow, 1990.
2. **Раджа, Рой Сингх**. Образование в условиях меняющегося мира [Текст] // Перспективы. Вопросы образования.- 1993 – № 1.
3. **Чапаев, Н. К.** Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции. дисс... доктора педагогических наук / Н. К. Чапаев. – Екатеринбург, 1998.
4. **Шукшунов, В.** Поиск.– 2002 – № 15.

5. **Чапаев, Н. К., Верещагин И. П.** Феноменология понятия интеграция в вопросах и ответах. Понятийный аппарат педагогики и образования. вып. 5 [Текст] / Н. К. Чапаев, И. П. Верещагин. – М.: ВЛАДОС, 2007.
6. **Лингвистический** энциклопедический словарь. М., 1990.
7. **Лотман, Ю. М.** Избранные статьи: Т.1 [Текст] / Ю. М. Лотман. – Таллин. 1993.
8. **Данилюк, А. Я.** Теория интеграции образования [Текст] / А. Я. Данилюк. – Ростов-на-Дону, 2000, 440 с.
9. **Донцов, А. И.** Психология коллектива [Текст] / А. И. Донцов. – М, 1984.
10. **Бондырева, С. К.** Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства. [Текст] / С. К. Бондырева. – М – Воронеж, 2003.
11. **Сайко, Э. В.** Социализация и индивидуализация как механизмы формирования субъектов исторического действия [Текст] / Э. В. Сайко // Мир психологии – 1998. – № 1.

УДК 37:372.8

*М. Н. Аверина*

## **РЕФЛЕКСИВНАЯ БЕСЕДА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

Современная школа нуждается в учителе, обладающим особым складом педагогической культуры и мышления, основанных на знании методологических закономерностей и умений их применять в процессе разрешения проблемных педагогических ситуаций. В числе главных признаков этой деятельности – способность к осуществлению педагогической рефлексии.

Вместе с тем, эмпирический анализ проявления педагогической рефлексии учителя свидетельствует о значительных проблемах развития педагогической рефлексии не только на этапе подготовки учителя, но на этапе его активной профессиональной деятельности, особенно в конструктивно-методической сфере деятельности, в сфере анализа и обобщения педагогического опыта [1; 5]. Это проявляется в деятельности не только молодых учителей, но и зрелых педагогов. У учителей наблюдаются низкие показатели интереса к себе, сосредоточение усилий на защите своего «я», предъявление повышенных требований к окружающим. Часто наблюдается нежелание учителя анализировать свою работу, неумение определять сильные и слабые ее стороны, что тормозит проектирование будущей педагогической деятельности, ее совершенствование. Учителя испытывают, как правило,

затруднения при анализе и осмыслении нестандартных педагогических ситуаций, требующих выхода за пределы собственного «я».

Деформация педагогической рефлексии приводит к ослаблению внутренних интегративных связей и отношений в профессиональной деятельности учителя, нарушению ее системности, диссипации «я» концепции, и, в конечном итоге, – к снижению качества преподавания в школе и эффективности педагогического труда в целом.

Эти обстоятельства выдвигают задачу развития и формирования умений профессиональной педагогической рефлексии в процессе повышения квалификации.

В свою очередь, целевая установка на развитие рефлексивных способностей учителя, проблемно-ориентированный характер предметного содержания программ повышения квалификации определяют подбор адекватных способов и приемов формирования умений профессиональной педагогической рефлексии. Одним из наиболее широко применяемых методов является *рефлексивная беседа*. *Под рефлексивной беседой мы понимаем проблемно-ориентированный анализ разнообразных фактов педагогической практики учителя с помощью профессионалов-консультантов.* Это могут быть конкретные уроки, воспитательные мероприятия, отдельные события, касающиеся взаимодействия с родителями, администрацией, учащимися и т. д. Рефлексивная беседа может включать многочисленные техники и приемы, которые призваны помочь учителю найти оптимальный путь для решения собственных проблем.

Особенно важна коррекция неправильных представлений учителя о различных аспектах педагогической практики на начальных этапах работы учителей по программе повышения квалификации. Это могут быть представления учителей о способах мотивации учебно-познавательной деятельности учащихся; процедурах управления групповой работой учеников в классе; способах организации и поддержания дисциплины и т. д. В ходе бесед учитель узнает, что многие вещи, которые казались очевидными, таковыми не являются. Участие в рефлексивной беседе постепенно «расшатывает» устоявшиеся стереотипы, стимулирует желание вновь проверить их правильность. Зародившиеся в ходе рефлексивной беседы сомнения в правильности своих убеждений – чрезвычайно полезный для последующей работы фактор.

В ходе обсуждения и анализа конкретных фактов педагогической жизни учителя, как правило, применяют те мыслительные образцы, к которым они привыкли. На практике, однако, последние не позволяют справиться с ситуацией, ведут к пораженческой позиции. К таким *негативным мыслительным моделям* относят:

- «альтернативное» мышление типа «все или ничего»;



- *излишне генерализованное мышление*, ориентированное на преувеличение и абсолютизацию каких-либо фактов или факторов;
- *селективное мышление*, направленное на преувеличение отрицательного и игнорирование или обесценивание положительного опыта;
- *эмоциональное мышление*, направленное на доказательство объективных фактов с помощью эмоций и чувств;
- *моновариантное мышление*, характеризующееся стремлением объяснить факты на основе единственно верной, с точки зрения интерпретатора, версии;
- *гиперответственное мышление*, характеризующееся чрезмерной ответственностью за то, что изменить все равно нельзя;
- *«виноватое» мышление*, проявляющееся в отождествлении человека с его возможной ошибкой.

В ходе беседы специалисты помогают учителям усвоить более продуктивные способы анализа педагогической реальности.

*Первой обязательной предпосылкой успешного результата рефлексивной беседы является умение методиста создать доверительные, открытые отношения с учителем.* В их основе лежит безусловное уважение к учителю, признание за ним права на собственную позицию. Для возникновения таких взаимоотношений необходимы: взаимное стремление участников беседы к установлению истины, единство целей, способности выслушивать точку зрения собеседника, как бы она ни отличалась от собственной, готовности каждого представить и понять проблемы другого. Такому диалогу противостоит директивное общение, сопряженное с прямой или косвенной критикой действий учителя, сомнениями в его педагогической компетентности.

Учитель должен с самого начала беседы понять цель работы, особую направленность на совместный и разносторонний анализ ситуации в самом начале беседы. Следует учитывать, что в силу традиции и опыта многие учителя изначально ориентированы на получение «готовых» рецептов, и их отсутствие нередко воспринимается как напрасно потраченное время.

В ходе беседы своим заинтересованным отношением и всесторонним рассмотрением ситуации методист должен стремиться поддерживать гибкий баланс между одинаково неоправданными ожиданиями учителя, установкой на получение немедленного результата и сверхлегкость решения задачи и установкой на сверхтрудную и малорезультативную работу.

Обсуждение обычно ведется в формате базовых вопросов рефлексии:

- *Что происходило?*
- *Что было важным, существенным для меня?* (Проблема, открытие, неожиданная ситуация).



– *Какую роль это может иметь для моих последующих мыслей, действий?* (Альтернативные варианты действий, образовательные потребности, намерения).

Эти достаточно общие вопросы могут быть конкретизированы для основных этапов рефлексии (таблица).

### Организация профессиональной педагогической рефлексии

Этап рефлексии	Вопросы для рефлексии	
1. Действие		
2. Мысленное возвращение к действию или ситуации, что предполагает подробное его описание	Что я делал? Что я хотел? Что я думал? Что я чувствовал?	Что делали мои ученики? Что хотели мои ученики? Что думали мои ученики? Что чувствовали мои ученики?
3. Определение наиболее существенных черт ситуации. Выявление противоречий.	Что кажется Вам сейчас наиболее важным, существенным в ситуации? Какие противоречия (например, между ответами на группы вопросов второго этапа Вы можете выявить?)	
4. Определение альтернативных способов действия, путем разрешения ситуации. Определение наиболее оптимального способа действия.	Какие альтернативы можно предложить, чтобы обеспечить позитивное решение выявленных противоречий?	
5. Осуществление альтернативных способов действия.		

Практика реализации технологии рефлексивного обучения показывает, что наибольшие затруднения вызывает формулирование противоречий. Чтобы избежать этого, можно предложить студентам список возможных областей возникновения противоречий:

- между мыслями и чувствами;
- между представлениями человека о себе и представлениями других людей о человеке;

- между представлениями человека о себе и тем, как он выражает себя в реальной действительности;
- между тем, как человек описывает свои действия, и тем, что он реально делает;
- между тем, что человек представляет собой на самом деле, и тем, каким он хочет быть;
- между вербальным и невербальным поведением.

При обсуждении методисту необходимо следовать определенным *правилам конкретизации и эмпатии* [3].

**Конкретизация** предполагает следования следующим правилам:

- Просите конкретно называть чувства, мысли, действия, желания.
- Задайте вопросы: «Что...? Как...? Что за чувство?» - и тому подобные, вместо вопроса «Почему?».
- Избегайте длинных монологов, старайтесь организовать диалог.
- Ведите диалог в настоящем времени.
- Стимулируйте употребление местоимения «я» вместо «мы», «каждый», «все».
- Сами будьте достаточно конкретны в своих вопросах.

**Эмпатия** подразумевает выполнение следующих правил:

- Постарайтесь вербально и невербально «проникнуть» в мысли и чувства другого человека.
- Поймите чувства, которые он испытывает.
- Поймите, что вызывает у него эти чувства (причину).
- Сопереживайте другому человеку.

Учителю, с которым ведется обсуждение урока, также предлагается руководствоваться определенными правилами, касающимися описания реальной ситуации:

- Описывайте ситуацию, а не интерпретируйте ее.
- Старайтесь сделать описание как можно более конкретным, избегайте обобщений.

*Основываясь на всем вышеизложенном, можно сформулировать следующие рекомендации для проведения эффективной рефлексивной беседы, направленной на анализ урока:*

I. Необходимо прежде всего проанализировать исходные индивидуальные представления учителя об эффективной преподавательской деятельности с помощью вопросов: «*Какими знаниями, умениями, качествами обладает учитель-мастер? Каковы эффективные стратегии обучения? Что является необходимым и достаточным результатом труда учителя? Как должен быть организован эффективный урок?*» Такая информация помогает познакомиться с индивидуальной и всегда своеобразной системой взглядов учителя на смысл, содержание и технологию педагогического тру-

да, соотнести ее с реальной практикой урока, увидеть поле противоречий между намерениями и конкретными действиями учителя на уроке.

II. Затем следует определить систему ценностных ориентаций учителя, его предпочтений в ходе планирования и проведения конкретного урока с помощью вопросов: *«Что более важно и ценно на уроке: непременно выполнение задуманного плана или хорошо усвоенные знания учащихся? Интересы детей или конкретного учителя? Сами ошибки или причины этих ошибок? Логика учебного материала или логика познавательного интереса ребенка?»* Полученные данные помогают методисту познакомиться с системой ценностных предпочтений учителя, выявить сочетаемость или противоречивость этих приоритетов, более последовательно и предметно выстроить последующую траекторию беседы.

III. В процессе обсуждения технологии взаимодействия учителя и методиста определяются возможные роли, позиции участников беседы. Исследуя предпочитаемую учителем позицию, методист одновременно продумывает способы установки конгруэнтных, взаимодополняющих отношений, диагностирует индивидуально-психологические особенности учителя, его коммуникативную компетентность, определяют актуальные и потенциальные барьеры в общении на уроке.

IV. Говорить об уроке необходимо в терминах конкретных особенностей и фактов поведения учителя и учащихся, избегая оценок «перманентных» свойств личности, например: *«Он не ответил на мой вопрос»*, - вместо: *«Он стеснительный и невежливый ребёнок»*. Ключевыми вопросами при воспроизведении фактов урока могут быть: *«Что и как делал учитель? Что и как делали ученики? Каковы были цели и задачи урока с точки зрения учителя? Каковы были цели и задачи урока с точки зрения учеников? Каковы результаты урока? Чему научились дети?»*. Обращенность сознания учителя на самого себя, учет представлений учащихся о его деятельности должны стать неотъемлемой частью рефлексивной беседы.

V. Важным моментом является то, что урок и каждый его момент оценивается с точки зрения приращения индивидуального опыта учителя и методиста, а не с позиции его соответствия каким – либо нормам, моделям, требованиям. Ключевыми вопросами могут быть: *«Что можно взять для себя из этого урока на будущее? Какие моменты урока заслуживают того, чтобы их сохранить? Что можно исправить и добавить в будущие уроки?»*

VI. Учителю следует посмотреть на урок с точки зрения нереализованных возможностей. Ключевыми вопросами могут быть: *«Можно ли было сделать на уроке что-нибудь еще иначе (не обязательно лучше)? Можно ли было использовать другой способ? Что могло случиться на уроке, если бы...»*. Способность порождать новые, нестандартные идеи, не совпадающие с традиционными, должна рассматриваться в качестве одного из усло-

вий творческого мышления учителя, укрепления уверенности в своих силах и определенной независимости взглядов.

Управление рефлексивной беседой в целом требует определенных навыков. Методист должен владеть **широким репертуаром разнообразных приемов:**

- эффективное использование молчания;
- умение активно слушать;
- умение задавать дивергентные, нестандартные вопросы;
- повторение (резюмирование);
- эксплуатация эмоциональных состояний;
- конфронтация с определенным мнением;
- владение разнообразными мыслительными моделями.

Так, эффективное *использование молчания* – это прием, применяемый тогда, когда беседа по какой-либо причине прерывается и воцаряется молчание. Вопреки ожиданиям учителя, методист не комментирует его действия, а молчит. Такое поведение может преследовать разнообразные цели. Одна из них – снятие напряженности на первых этапах беседы. Молчание со стороны методиста в этом случае означает то, что постоянное говорение не есть обязательное условие совместного обсуждения вопроса, что в молчании нет ничего особенного. В другой ситуации методист может молчать, если понимает, что такое поведение соответствует особенностям поведения учителя. Своим молчанием он демонстрирует, что понимает эту особенность и разделяет ее. Нередко молчание может носить и «провоцирующий характер», вынуждая учителя попытаться самостоятельно решить возникшую проблему.

Столь же многообразные функции играют в рефлексивной беседе *умение слушать, резюмировать* и т. д. С их помощью методист направляет беседу в нужное русло. Последнее особенно важно на начальных этапах беседы, когда под влиянием самых разнообразных моментов учителя поворачивают русло беседы в сторону, стараясь уйти от обсуждения «горячих» тем.

*Умение внимательно, активно слушать* является базовым для процесса общения. И перцептивная, и коммуникативная, и интерактивная стороны общения могут реализовываться только при соответствующем умении слушания партнера. *Слушание* может быть *нерефлексивным* и *рефлексивным* [2, с. 29–31].

*Нерефлексивное слушание* – это активное молчание, требующее большого физического и психологического внимания. *Техника нерефлексивного слушания* выражается в следующем:

- в «буферных» фразах типа: «Что-то беспокоит? Что-то случилось? Вы чем-то встревожены? У вас произошло что-то радостное?»

- в ответах, подчеркивающих внимание: *«Да? Продолжайте, продолжайте... Это интересно! Надо же! Понимаю... Приятно это слышать...»* и т. д.;

- в невербальных средствах, выражающих заинтересованность – утвердительный наклон головы, открытая поза, соответствующая мимика.

Все варианты ответов в технике нерефлексивного слушания должны быть нейтральными, ободряющими и открывающими.

*Рефлексивное слушание* - активное слушание, объективная обратная связь с говорящим, используемая для контроля точности восприятия услышанного. Слушать рефлексивно - это значит расшифровывать смысл сообщений, выяснять их реальное значение.

*Техники рефлексивного слушания:*

1) *Выяснение* – уточнение смысла каких-либо высказываний либо всего сообщения в целом. Это позволяет получить дополнительную информацию по неясным вопросам, улучшить первоначальное сообщение, так как показывает автору, что он выражает свои мысли неточно. Типовые фразы и вопросы: *«Уточните, пожалуйста, что вы имеете в виду! Повторите, пожалуйста, эту часть! Я не понял ... Не объясните ли вы это еще раз?»*.

2) *Перефразирование* – формулирование той же мысли другими словами. В данном случае слушающий для проверки понимания смысла и идеи сообщения пытается выразить мысль автора, используя свои слова, термины, выражения. Это позволяет получить подтверждение правильности понимания и дает возможность автору внести коррективы в сообщение. Типовые фразы: *«Правильно ли я понял, что... Как я понял вас... По вашему мнению... Другими словами, вы говорите... Вы считаете, что...»*.

3) *Отражение чувств* – адекватное восприятие и озвучивание слушающим чувств, эмоционального состояния говорящего. Диалог зависит не столько от содержания информации, сколько от чувств, установок, эмоциональной реакции. Для рефлексивного отражения чувств можно использовать следующие фразы: *«Мне кажется, что вы чувствуете... Вы несколько расстроены... Мне знакомы ваши ощущения... Я чувствую, что вы...»*.

4) *Резюмирование* – подведение итога, смысла сообщенного говорящим. Резюмирование помогает соединить фрагменты беседы в единое смысловое целое. Это помогает слушающему убедиться в правильности и точности понимания, а говорящему оценить, насколько хорошо ему удалось передать свою мысль. Типовыми формулировками могут быть следующие: *«Основными выводами, с вашей точки зрения, являются... Можно ли сказать, что смысл вашей речи состоит... Если подытожить сказанное вами, то... Правильно ли я понял, что вашими основными идеями являются...»*.

Особое место в рефлексивной беседе занимает применение разнообразных мыслительных стратегий и способов анализа конкретных педагогических ситуаций. К наиболее эффективным и часто используемым **мыслительным стратегиям** можно отнести:

- «консервативное фокусирование» или однофакторный мыслительный эксперимент, характеризующийся фокусированием внимания не на всей, а на какой-то части проблемы и последовательном пошаговом отслеживании потенциальных вариантов ее решения;
- «картирование проблемной ситуации» или графическое составление смысловой карты проблемной ситуации, письменное структурирование всех ее составляющих элементов и связей;
- мысленное проектирование, представление возможных последствий принятого решения;
- внимание к деталям, помехам, фону и т. д.;
- контекстный анализ или дедуктивный способ получения новых знаний путем последовательного расширения смыслового контекста исследуемого явления.

Развитие рефлексивной культуры учителя разворачивается в ходе совместного поиска эвристического и напряженного диалога между учителем и методистом, направленного на преодоление возникших в ходе урока трудностей. Следует отметить, что специалист системы повышения квалификации может при этом придерживаться разных приемов. Так, он может ориентироваться на «учебный» опыт учителя. В центре дискуссии тогда будет план урока. Умения стимулируют учебную деятельность учащихся и рассматриваются в контексте целей, содержания и ожидаемых результатов учащихся. Такая стратегия позволяет учителю более глубоко понять смысл своей деятельности. Второй прием, в первую очередь, ориентирован на анализ межличностных отношений между учащимися и учителем. Предметом обсуждения становятся мысли и чувства учителя, общая атмосфера урока, характер взаимодействия между участниками познавательного процесса. Особое внимание уделяется способности учителя реагировать на неизменно уникальные ситуации в классе, на его понимание эмоционального состояния класса и отдельных учеников. В этой связи методист системы повышения квалификации помогает учителю понять самого себя, адекватно оценить свои характерологические качества: терпимость, доброту, чуткость и т. д.

Эти два приема различаются по своим целям: *в первом* случае речь идет об учителе-компетентном инструкторе, анализирующем урок в терминах качества организованного им учебного процесса (технократическая модель учителя); *во втором* – учителе-гуманисте, рассматривающем обучение как процесс обнаружения личностного смысла для себя и учащихся.

Вместе с тем, оба приема по сути исходят из модернизированного поведенческого подхода к пониманию обучения как процесса, стимулируемого «изнутри», направленного на развитие представления учителя о себе и своей деятельности. Основным способом его обучения при таком понимании сущности учебного процесса становится метод эвристических вопро-



сов, выступающий как средство анализа, расчленения, распремечивания я-концепции учителя и составляющих ее элементов. Вопросы выступают в своей исследовательской функции, стимулируя тем самым самостоятельное мышление учителя. Важно отметить, что методист использует, главным образом, открытые, требующие неоднозначного ответа, высокой познавательной сложности вопросы. Это скорее вопросы-гипотезы, которые предлагают учителю включиться в поиск решения и построения своей собственной гипотезы. Они выступают одновременно и как ответ на вопрос, и как исходная точка для нового движения мысли.

Совершенно очевидно, что такой способ дидактического взаимодействия может разворачиваться только в специфическом коммуникативном контексте. При этом методист может занимать как *директивную*, так и *недирективную позиции*.

При *директивном стиле взаимодействия* методист занимает позицию эксперта, человека с гораздо большим, чем у учителя, опытом, и ему отводится решающая роль во взаимоотношениях с учителем. Такая позиция основана на убеждении, что у учителя есть и достоинства, и недостатки. Смысл общения заключается в том, чтобы культивировать у учителя положительные и нейтрализовать отрицательные качества. Задача методиста – опираясь на факты и наблюдения, предлагать варианты решения возникающих на уроке проблем. Концепцию директивного управления в процессе повышения квалификации называют также ориентированной на методиста, который высоко оценивает чисто человеческие качества учителя. Такое отношение позволяет учителю довериться и принять рекомендации, советы и, может быть, критику неудачных моментов урока. Важно при этом дать учителю понять, что неудача не означает профессиональную некомпетентность. Наоборот, она должна рассматриваться как испытание, позволяющее мобилизовать профессиональные ресурсы.

*Недирективный стиль взаимодействия* ориентирован в большей степени на учителя, на его внутренний мир, нежели на профессиональные качества педагога. В центре внимания – неповторимый опыт учителя. Для атмосферы, в которой проходит диалог, характерными являются открытость и взаимное доверие. Методист готов принять коллегу таким, какой он есть, со всеми плюсами и минусами. Он стремится занять позицию ментора, ничего не объясняет, не советует и не решает – он выполняет роль «говорящего зеркала, отражающего мысли и чувства другого человека».

Действительно, любое обучение представляет по своей сущности взаимодействие обучаемого и обучающегося, то есть акт коммуникативной деятельности. В процессе повышения квалификации учителей одним из компонентов содержания обучения, безусловно, выступает индивидуальное сознание учителя, его эмоции, надежды, восприятия и устремления. Обучение становится направленным на самого себя, а его содержание –



лично-ориентированным. При таком обучении важно создать специальный психологический контекст обучения. К методисту предъявляются достаточно высокие требования, скорее не как к специалисту, хорошо знающему современные методы и приемы обучения, но как андрагогу, имеющему хорошую психологическую подготовку. Взаимодействие в системе «методист-учитель» оказывается просто невозможным в случае авторитарной догматической позиции первого. Учитывая эти моменты организации учебного процесса, методист должен стремиться придерживаться следующих правил: стимулировать учителей к открытому выражению своих чувств; разъяснять, что мысли и чувства – это еще не дела и поступки; понимать, что индивидуальные различия между учителями естественны и, более того, желательны; принимать возможные ошибки учителей как факты, которые требуют к себе адекватного отношения; создавать условия для свободного обмена мыслями и чувствами; не мешать говорить и уметь слушать учителей; стремиться открыто говорить о своих собственных проблемах, чувствах и мыслях.

#### Библиографический список

1. **Биктагирова, Г. Ф.** Дидактические условия развития педагогической рефлексии в процессе повышения квалификации: дисс... канд. пед. наук / Г. Ф. Биктагирова. – Казань, 2004. – 170 с.
2. **Орлова, И. В.** Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии [Текст] / И. В. Орлова. – СПб: Речь, 2006. – 128 с.
3. **Korthagen, F. A. J., Kessels, J. P. M.** Linking Theory and Practice // Loevinger, J. Some Thoughts on Ego Development and Counselling // Personal and Guidance Journal. – 1980.

## РАЗДЕЛ XII

### РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

---

УДК 378.147

*И.И.Макашина*

#### **СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ МОРСКОГО ТОРГОВОГО ФЛОТА**

Решая современные проблемы подготовки будущих менеджеров морского торгового флота (МТФ) и выполняя задачу совершенствования качества подготовки специалистов для морского транспорта, менеджеров МТФ, в частности, в соответствии с международными требованиями и новыми российскими образовательными стандартами, необходимо искать новые пути реформирования морского образования с тем, чтобы перейти на профилированную подготовку кадров морского флота в соответствии с конвенционными требованиями.

В настоящее время работа менеджеров МТФ сводится к руководству по выполнению следующих мероприятий: оптимальной расстановки конкретных типов судов по линиям и направлениям их работы; своевременной подачи судов под погрузку и своевременного их принятия в портах под разгрузку; обеспечения требуемой скорости доставки грузов; оптимального составления грузовых планов и тщательной подготовки грузовых помещений судна под прием определенного груза; контроля за сохранностью груза во время рейса и т. д.

Каждый указанный вид деятельности включает большой перечень вопросов организации производства, решение которых зависит, прежде всего, от теоретического и практического знания об объектах, включенных в эту деятельность. Менеджеру МТФ необходимо иметь теоретические знания не только об объектах, включенных в его непосредственную деятельность, но и об объектах, включенных в деятельность партнеров, как внешних, так и внутренних. Количество таких объектов не ограничено, но знание основных обязательно.

Существующая система подготовки специалистов морского транспорта, в целом, обеспечивает потребности предприятий и организаций отрасли в подготовке, повышении квалификации и переподготовке морских специалистов. В тоже время эта система должна постоянно улучшаться, что обусловлено развитием морской отрасли и требованиями, предъявляемыми к морским специалистам вообще и к менеджерам МТФ, в частности.

В настоящее время Российская Федерация располагает 43 морскими торговыми портами, в которых эксплуатируются 297 перегрузочных комплексов для обслуживания транспортного флота. Это сложная, большая система, состоящая из огромного количества структур, возглавляемых менеджерами МТФ. Если к представителям плавательных специальностей требования определены, прежде всего, Международной Конвенцией ПДМНВ-78/95, то, что касается менеджеров МТФ береговых структур, они нигде не прописаны, но необходимость высокого уровня их подготовки вполне очевидна.

Многие из окончивших морские вузы по плавательным специальностям, рано или поздно начинают работать на берегу в экспедиторских, агентских и других компаниях. Широкий диапазон деятельности менеджеров МТФ предполагает полипрофильно-полисубъектные отношения и требования конвенции можно рассматривать достаточным основанием для дальнейшего развития профилированного обучения с целью формирования высокого уровня профессионализма.

Реализация конвенционных требований в системе российского морского образования предполагает изменения структуры и содержания действующего в морской академии образовательного процесса. Особую значимость в этом процессе приобретает решение проблемы отбора и структурирования содержания морского образования, поиск способов его реализации путем разработки и внедрения преемственных учебных планов и образовательных программ различных уровней, эффективных педагогических технологий и адекватного методического обеспечения.

Многогранный труд менеджера МТФ требует такого же широкого подхода к его обучению. Такой подход и характеристика менеджера МТФ как специалиста совпадает с принятым в мире, и определяет основные требования к построению учебного плана и учебного процесса в целом. Повышение качества подготовки будущих менеджеров МТФ, их профессиональной и социальной адаптации представляется возможным при формировании у них полипрофильно-коммуникативной когнитивности.

Термин «когнитивность» используется в широком смысле, обозначая сам акт познания или само знание. В этом контексте он может быть интерпретирован в культурно-социальном смысле как обозначающий появление и развитие знания и концепций, связанных с этим знанием, выражающих себя как в мысли, так и в действии.

Полипрофильно-коммуникативная когнитивность интерпретируется нами как система общепрофессиональных, межотраслевых, межкультурных, психолого-педагогических и иноязычных знаний, необходимых для эффективной деятельности в различных профессиональных группах [4].

Мы поставили задачу усовершенствования системы подготовки будущих менеджеров МТФ, с тем, чтобы профилированное обучение сводилось к тому, чтобы:

- готовить специалистов, обладающих полипрофильно-коммуникативной когнитивностью;
- формировать облик менеджеров МТФ как носителей высокой нравственности, культуры и традиций своей страны;
- готовить менеджеров МТФ с учетом постоянно развивающейся отрасли торгового судоходства;
- разрабатывать различные (индивидуальные, ускоренные и др.) учебные планы и программы, в том числе носящие в основном «прикладной» характер, т. е. учить преимущественно тому, что необходимо в повседневной практической деятельности;
- рассчитывать учебные программы на массовые морские профессии, готовить специалистов с базовым инженерным образованием достаточно широкого профиля, с тем чтобы, с одной стороны, иметь возможности для широкого кадрового маневра, а с другой стороны, – возможность постепенно переходить к подготовке менеджеров, обладающих полипрофильно-коммуникативной когнитивностью;
- готовить менеджеров морского торгового флота, в совершенстве владеющих современными информационными компьютерными технологиями;
- обеспечивать гуманизацию морского инженерного образования, делать акцент в морском образовании на экономику, менеджмент, социологию, педагогику, психологию и экологию, готовить специалистов, глубоко понимающих проблемы защиты моря от загрязнения;
- стремиться к формированию международных образовательных морских инженерных программ, признаваемых большинством морских стран, с тем, чтобы выпускники могли получать международные, признанные во всем мире дипломы (сертификаты), и выходить на международный рынок труда, работать на судах под любым флагом и в иностранных компаниях;
- иметь систему периодического повышения квалификации всех менеджеров морского транспорта исходя из того, что ни один из уровней морского инженерного образования не может быть признан его окончательным, в силу постоянного развития отрасли.

Различные теоретические подходы, используемые в системе подготовки будущих менеджеров для МТФ (интегративный, синергетический, системный, личностно-ориентированный, деятельностный и ситуационно-функциональный) детерминированы, в первую очередь, их профессиональной деятельностью. Плюрализм теоретических подходов можно признать позитивным в плане возможности получения различных теоретических выводов, полезных для создания условий успешного функционирования системы подготовки указанных специалистов. В процессе проектирования системы подготовки будущих менеджеров МТФ нами были разработаны

основные положения нового подхода – полипрофильно-коммуникативного, опора на который при отборе содержания образования указанных специалистов позволяет усовершенствовать процесс их обучения и реализовать профессиональную подготовку как целостный конструкт, усиливающий полипрофильную направленность [4].

Применение полипрофильно-коммуникативного подхода к проектированию содержания образования предполагает всестороннее развитие личности менеджера МТФ, его знаний и качеств, формирование которых необходимо для выполнения профессиональных функций.

Но, прежде чем начать проектирование содержания образования будущих менеджеров, мы попытались рассмотреть саму систему их профессиональной подготовки. Согласно теоретическим положениям, определяющим методологию проектирования системы профессиональной подготовки будущих менеджеров МТФ, методическая система подготовки строится как открытая динамическая структура. Синергетический эффект достигается за счет способности обеспечить гибкость организационной структуры управления, ориентированность на реализацию современных образовательных парадигм и достижения науки, техники и технологии.

Синергетический подход к познанию и моделированию социальных, политических и образовательных систем обычно обозначается следующими направлениями:

1) общенаучное – синергетика выступает как новая динамическая модель описания мира;

2) философское – синергетика как новый метод познания и анализа мира, более широкий и глубокий, чем диалектический материализм, который до появления синергетики был единственным научным методом объяснения развития мира;

3) методологическое – синергетика выступает новым методом научного познания, применяемого к описанию процессов развития систем разной природы;

4) педагогическое – синергетика является методом математического моделирования в педагогических исследованиях и управлении образовательным процессом, становления и развития педагогических систем и личности;

5) социальное – синергетика представляет развитие общества в целом и всех его подсистем с позиции самоорганизации (культура, политика, образование и т.д.).

Свойства открытости, гибкости и мобильности методической системы профессиональной подготовки будущих менеджеров МТФ обеспечиваются:

– структурой и содержанием подготовки, допускающей возможность изменения состава и содержания выбранных курсов;

- постоянной модернизацией средств и технологий обучения, применяемых в процессе подготовки;
- спецификой организации и содержания самостоятельной работы обучаемых;
- открытостью профессионально ориентированной образовательной среды, обеспечивающей формирование положительной мотивации и развитие познавательной активности обучаемых.

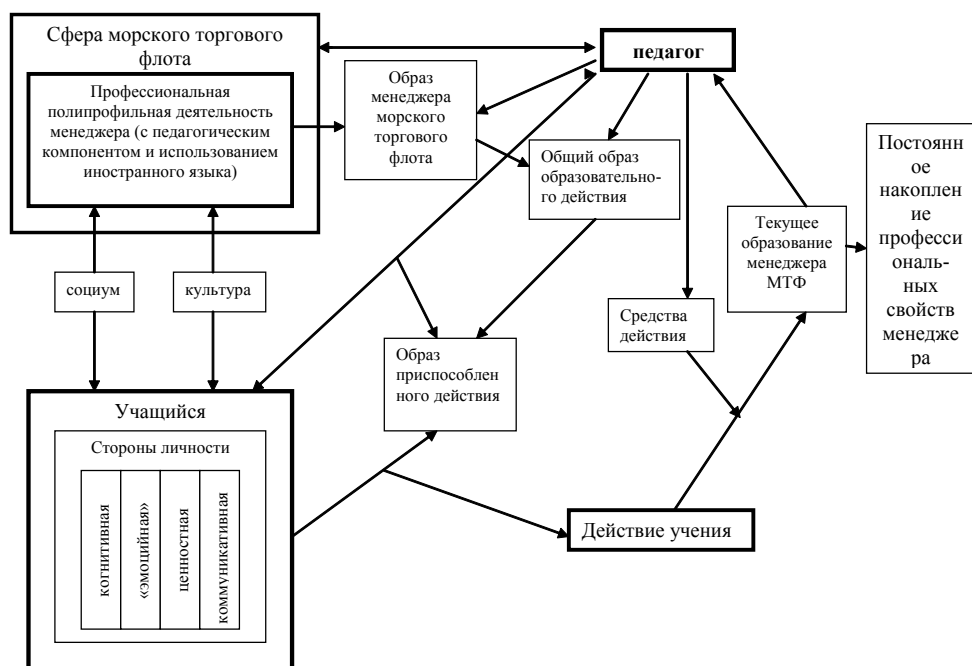
Сегодня идея применения синергетики к исследованию социальных явлений находит все больше и больше сторонников [1]. Нелинейная система имеет свои уникальные свойства, а управление такой системой свои особенности. Известно, что у нелинейных систем есть внутренние интегральные свойства, которые нельзя игнорировать, поскольку попытки управлять нелинейной системой, не зная ее внутренних свойств, и навязать ей желаемое поведение могут привести к непредвиденным результатам. Устойчивость, стабильность нелинейной системы очень уязвима по отношению к внешним воздействиям, тогда как неустойчивость есть способ самообновления, развития и согласования всех ее компонентов. Поведение такой системы нельзя предсказать на длительное время, но возможно предсказать общие тенденции, выработать главную политику, оставляя детали на долю самоорганизации, тем самым использовать ее с максимальным эффектом.

Решить проблемы подготовки будущих менеджеров МТФ нам поможет рассмотрение образовательной системы их подготовки как открытой нелинейной динамической системы. Такой подход оправдан, поскольку в системе образования взаимодействуют многочисленные противоборствующие силы. С одной стороны, система образования консервативна и инертна, так как опирается на традиции, а с другой – она должна быть оптимизирована, т. е. настроена на развитие и изменения, происходящие в окружающем мире. Планирование, структурирование и контроль приводят образовательную систему в устойчивое, упорядоченное состояние, а инициатива, новаторство, образовательные эксперименты способствуют её неустойчивости, состоянию, предшествующему переходу на качественно новый уровень.

Синергетическую структуру образования менеджеров МТФ (рисунок) можно представить следующей взаимосвязанной совокупностью инвариантных элементов: цель обучения (постоянное наполнение профессиональных свойств менеджера МТФ), содержание обучения (полипрофильно-коммуникативная когнитивность), учащиеся, педагог и действие учения. При таком подходе образовательный процесс может быть рассмотрен как целостное педагогическое явление.

Сформированность полипрофильно-коммуникативной когнитивности, выступает в качестве систематизирующего фактора. Достижение этого результата осуществляется при помощи включенных в систему компонентов.

Сфера морского торгового флота и включенная в нее профессиональная полипрофильная деятельность менеджера МТФ с педагогическим компонентом и знанием иностранного языка рассматривается нами как вектор, определяющий направление построения содержания образования будущего специалиста.



### Синергетическая структура образования менеджера МТФ

Учащийся во всем многообразии его потребностей, интересов, ценностных ориентаций, мировоззрений, убеждений и установок является исходной структурой, на основе которой формируется полипрофильно-коммуникативная когнитивность. Индивидуальные качества или стороны личности – когнитивная, «эмоцийная», ценностная и коммуникативная в процессе действия учения под управлением педагога меняются, приспосабливаются к новым требованиям, задаваемым образом менеджера МТФ и сферой морского торгового флота. Функциональные связи между компонентами способствуют развитию как каждого отдельного компонента, так и всей системы в целом. Осваивая образы менеджера морского торгового флота, образовательного и приспособленного действия, с помощью средств действия, предлагаемых педагогом, учащийся превращает общественный опыт в индивидуальный способ деятельности, способствуя постоянному наполнению профессиональных свойств менеджера МТФ.



Когнитивная сторона личности учащегося подразумевает освоение будущей деятельности и освоение новых знаний. Закладываются предпосылки формирования полипрофильно-коммуникативной когнитивности.

«Эмоциональная» сторона личности предполагает устойчивые положительные эмоциональные состояния при освоении будущей профессии, избирательное эмоциональное устойчивое отношение к средствам деятельности и отчетливые эмоциональные реакции на норму и отклонения от нее.

Ценностная сторона личности подразумевает сознательность учебной деятельности, ее значимость для дальнейшего собственного развития и понимания своего места в социуме.

Коммуникативная сторона выступает в качестве доминирующего компонента. Личность рассматривается как субъект устойчивой системы социальных отношений, реализующихся в деятельности и общении. Б. Ф. Ломов подчеркивал: «... психические явления формируются, развиваются и проявляются в процессах деятельности и общения. Но принадлежат они не деятельности или общению, а их субъекту – общественному индивиду-личности. Ни деятельность, ни общение сами по себе никакими психическими качествами не обладают, да они сами по себе и не существуют. Но этими качествами обладает личность. Таким образом, и проблема деятельности и проблема общения «замыкаются» на проблему личности... через анализ деятельности и общения психология раскрывает ... психический склад личности, ее внутренний духовный мир» [2, с. 289].

В выполняемых студентом в образовательном процессе действиях приводятся в движение все эти компоненты. Действия студента изменяют его объект, приводят его в новое состояние. Функциональная информация об этом состоянии поступает и к студенту, и к педагогу. Но она не является сущностной, образовательный процесс создается не для того, чтобы преобразовывать этот объект. В изменении объекта проявляются его свойства, информация о которых откладывается в сознании студента. Это и есть сущностная информация образовательного процесса, ради которой он проводится [3].

Действие учения рассматривается как ведущая деятельность будущего специалиста, в которой происходят основные психологические изменения личности. Педагог, используя действие учения и, управляя процессом формирования полипрофильно-коммуникативной когнитивности учащегося, уточняет цели деятельности, выбирает средства действия, детализирует образ менеджера МТФ, общий образ образовательного действия и образ приспособленного действия, что ведет к постоянному совершенствованию текущей когнитивности обучаемого.

Текущая полипрофильно-коммуникативная когнитивность подразумевает некое состояние, уже сформированное на момент начала текущего преобразовательного действия и готового к изменениям, задаваемым педагогом, использующего соответствующие средства. Текущая полипрофильно-

коммуникативная когнитивность студента имеет следующее содержание: начальные профессиональные знания; базовые знания о родственных профессиональных группах; начальные иноязычные знания; коммуникативную способность и элементарный опыт межкультурного общения.

Системное рассмотрение взаимодействия субъектов выявляет и другую особенность, заключающуюся в том что, будучи субъектом воздействия, педагог привносит свой опыт, свое видение проблем, свое понимание педагогических задач. Связь между субъектами становится двойной и взаимной. Для студента преподаватель преобразуется в «учебное средство» (модель, образ для анализа и возможного подражания). В то же время студент готовится на роль менеджера МТФ, который является субъектом воздействия на своих подчинённых, которые будут выступать объектами. А эти подчиненные, в свою очередь, станут субъектами профессиональной деятельности. Учет этих двойных связей и постоянная смена ролей в ходе обучения подразумевает возможность активизации связи теории с практикой, действительного использования педагогического опыта.

Функциональными компонентами в данной системе выступают:

- социум (состояние социума и потребности общества в менеджерах МТФ определяют те социальные качества, которые учащиеся должны приобрести);

- культура (конструирование образовательного процесса как культурного акта, должно опираться на закономерности и механизмы усвоения содержания в виде значений и смыслов путем перевода их субъектами на уровень личностных культурных смыслов);

- образ менеджера МТФ (модель специалиста, обладающего профессионально важными качествами, среди которых в качестве основного выделен педагогический компонент. Это общее знание о том, что объект, орудия, условия труда кем-то организованы, созданы, а результаты кому-то предназначены. Это информация о сфере морского торгового флота, как о целостной системе отрасли производства, представление о специалистах, работающих в данной отрасли, о партнерах внешних и внутренних);

- общий образ образовательного действия (результат встречного процесса «педагог – учащийся» в ситуационно-функциональной системе [2]. Полнота и качество общего образа образовательного действия определяет его степень совершенства);

- образ приспособленного действия (представление, информация о реальном действии как элементе деятельности менеджера МТФ. В качестве доминирующего компонента выступает педагогический. Конкретное представление о содержании будущего труда, специфических трудностях, полипрофильных и полисубъектных отношениях, необходимость педагогического знания позволяют создать условия для формирования полипрофильно-коммуникативной когнитивности с педагогическим компонентом. В процессе реализации образа приспособленного действия исходный образ

видоизменяется, накапливая в себе опыт практического взаимодействия будущего менеджера МТФ со средой);

- средства действия (операции, входящие в состав действия учения и нацеленные на развитие текущей когнитивности);

- текущее образование менеджера МТФ (совокупность профессиональных знаний и умений, а также профессионально важных качеств, выступающая в качестве модели специалиста и определяющая успех выполняемой деятельности).

К функциональным компонентам можно отнести и связи, существующие между структурными компонентами в синергетической структуре образования менеджера МТФ, определяемые как: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский и функциональные компоненты. Гностический компонент включает в себя знание учебного материала, умения и навыки по его извлечению из различных информационных источников. Проектировочный подразумевает перспективное планирование задач и способов их решений. Конструктивный способствует композиционному построению информации. Коммуникативный включает действия по установлению взаимоотношений между участниками процесса обучения. Организаторский реализует обучение посредством специальной организации. Связи между компонентами структуры являются функциональными, т. е. обеспечивают их взаимодействие в достижении цели.

Результат (постоянное накопление профессиональных свойств менеджера МТФ) является одним из структурных компонентов системы. В педагогической системе отставание одного компонента вызывает отставание остальных, и как результат – низкий уровень функционирования системы. Сравнивая цель (как идеал) и результат (как реальность), система может перестраивать свою деятельность по мере необходимости.

Синергетическая структура образования менеджера МТФ характеризуется принципом целостности, включающим в себя и структуру, без которой невозможно создание системы, и связи (в том числе связи управления), без которых невозможно функционирование системы. Данная система – педагогическая, т. к. представляет собой упорядоченное множество взаимосвязанных компонентов, образующих целостное единство, подчиненное целям воспитания и обучения будущего менеджера МТФ, формированию у него заданного качества.

Основным ориентиром при создании системы подготовки будущего менеджера МТФ выступает полипрофильность его профессиональной деятельности, которая объясняется интенсификацией производства во всех сферах деятельности морского транспорта, что в свою очередь выдвигает повышенные требования к организации производства, к подготовке, пере-

подготовке и повышению квалификации специалистов морской отрасли и менеджеров МТФ, в первую очередь.

### **Библиографический список**

1. **Ильясов, Д. Ф., Сериков, Г. Н.** Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике [Текст] / Д. Ф. Ильясов, Г. Н. Сериков. – М.: Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
2. **Ломов, Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
3. **Макашина, И. И., Малиночка Э. Г.** Ситуационно-функциональный подход в подготовке менеджеров морского торгового флота: Монография [Текст] / И. И. Макашина, Э. Г. Малиночка. – Краснода.: КРО АПСН. 2007. – 44 с.
4. **Макашина, И. И.** Подготовка менеджеров для морского торгового флота: Монография [Текст] / И. И. Макашина. – Краснодар: КубГУ. 2007. – 137 с.

*УДК 378*

*С. А. Пакулина, С. М. Кетько*

## **ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ, УПРАВЛЕНИЯ И РУКОВОДСТВА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ**

### **Технология управления самостоятельной работой студентов в вузе**

Ведущей стороной подготовки творческих и инициативных специалистов высшей школы является их самостоятельная работа, создающая фундамент будущих практических умений и навыков. Совершенствование подготовки специалистов в условиях нарастающего информационного потока и требований практики без теоретически обоснованного, методически скоординированного и целенаправленно управляемого процесса самостоятельной работой студентов вузов невозможно.

Совокупность объектов управления, организации и руководства самостоятельной работой студентов в вузе и их функционирование представляет собой систему упорядоченного множества взаимосвязанных элементов и отношений между ними, создающих единое целое. Для того чтобы рассмотреть процесс функционирования системы, необходимо выделить общие характеристики управления, организации и руководства самостоятельной работой студентов в вузе.

Управление в самом широком смысле – это перевод какой-либо системы волевыми действиями в целесообразное состояние, в узком смысле – это группа воздействий извне, или взаимодействий элементов системы в результате которых достигается определенная, заранее поставленная цель.

Процесс управления самостоятельной работой студентов в вузе сложен, он включает в себя определение объекта, предмета, цели, задач управления и состоит из принятия решения, коммуникации, мотивирования и контроля. При разработке целей и задач управления сравниваются перспективы и актуальные состояния подсистем, создается программа управленческого воздействия как ряда взаимосвязанных и значимых действий. Мотивирование занимает стержневое положение в процессе управления. Оно включает в себя актуализацию необходимых ценностных ориентаций, если они имеются, и создает ограничения для проявлений ненужных ориентаций. Принятие управленческого решения – это волевой процесс ограничения степеней свободы во взаимодействиях коллектива механизмами детерминирования [1]. Детерминирование предполагает создание причинно-следственных отношений и связей, позволяющих осуществлять влияние для получения необходимых действий и результатов. Определяется содержание, форма воздействия, и только потом осуществляется собственно процесс организации.

Как метод управления организация самостоятельной работы через планирование обеспечивает средства взаимодействия по месту и времени, создает органы взаимодействия. Например, в нормировании затрат ресурсов на выполнение самостоятельной работы, одним из главных элементов является время для самостоятельного усвоения учебного материала. Организация рабочего места создает условия для выполнения самостоятельной работы, мотивирования к ней. Таким образом, программа и варианты плана, мероприятия и их альтернативы составляют содержание процесса организации самостоятельной работы студентов, а руководитель осуществляет контроль их исполнения посредством распорядительных и регулятивных функций.

Совокупность способов, методов осуществления в определенной последовательности организации и руководства самостоятельной работой является **технологией управления**. Входящие в нее процессы коммуникации, характер взаимодействий, выбор ресурсов позволяют немедленно «здесь и теперь» измерить результаты организации, управления и руководства самостоятельной работой студентов в вузе (ОУР). Технология позволяет увидеть положительные стороны, недостатки, ход и структуру управленческого взаимодействия, отнести его к определенному типу, осуществить коррекцию полученного результата. Таким образом, воздействие и взаимодействие в системе управления самостоятельной работой студентов в вузе имеет свою технологию и отношения в ближайшем социальном окружении, результа-

том которых является подготовленность преподавателей-руководителей и студентов-исполнителей для ее выполнения.

Организация самостоятельной работы как высшей формы учебной деятельности студентов в вузе опирается на следующие **принципы управления субъект-субъектным взаимодействием** [3, с. 14]:

1. Принцип единства требований преподавателей к организации самостоятельной работы студентов.

2. Принцип систематичности, последовательности и преемственности самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы студентов, который обеспечивает равномерность распределения самостоятельной работы в системе управления: «деканат → кафедра → преподаватель → студент».

По результатам исследования особенностей организации, руководства и самоорганизации самостоятельной работы студентов первых–вторых курсов только 32% из них систематически и планомерно занимаются в течение семестра самостоятельной работой внеаудиторно, на последующих курсах процент продолжает снижаться.

3. Принцип учета единства неосознаваемых и осознаваемых компонентов познавательного процесса (освоение навыков высокого порядка, а именно построение целостных иерархических структур учебного действия, который осуществляется без явного вербального контроля).

4. Принцип диалектического творческо-поискового стиля углубления знаний об изучаемом объекте. В этом принципе реализуется закон творческих производных В. Вундта: слагаясь из элементов явлений, образуется не просто механическая сумма, а некое новое качество. Творческо-поисковый стиль реализуется в процессе восхождения к вершинам знания по пути от незнания к знанию, от проблем к теории, от теории к практике, от практики к новым проблемам и снова к теории.

5. Принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов самостоятельной работы.

6. Принцип индивидуализации и дифференциации учебных задач (учет личных интересов, потребностей и индивидуальных особенностей студентов, актуального уровня развития навыков самостоятельной работы, дифференциация заданий по содержанию и объему). По результатам исследования отношения студентов к выполнению самостоятельной работы в процессе обучения выявлено, что для 60% студентов первого и второго курсов дифференцированность учебного задания выступает как эффективное действие педагогического стимулирования самостоятельной работы.

7. Принцип динамической полимотивации в ходе руководства аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работой студентов.

8. Принцип рефлексивного контроля, сочетающего контроль самостоятельной работы студентов по процессу и результату, который проявляется в форме обмена мнениями между студентом и преподавателем в равноправном диалоге. Студент рассказывает, как он делает работу, преподаватель



уточняет и корректирует ее ход, студент отвечает для себя на вопрос: «Что именно я делаю и почему именно так?» – это, по сути, самоконтроль своей деятельности.

9. Принцип развития творческого профессионального мышления. Самостоятельная работа требует от студента не формального и механического освоения логических приемов мышления, а диалектического мышления творчески-интуитивными, эвристическими приемами.

Реализация данных принципов в системе управления самостоятельной работой студентов в вузе позволяет ей эффективно функционировать.

Таким образом, организация и руководство самостоятельной работой студентов в процессе обучения становятся одним из объектов управления, а функционирование системы управления самостоятельной работой студентов будет обеспечивать:

- овладение студентами современными научными методами и приемами организации самостоятельной работы;
- равномерность самостоятельной работы студентов в отношении правильного распределения ее объема по отдельным дисциплинам и по неделям семестра;
- постепенность перехода от простых к более сложным формам самостоятельной работы и развитие ее видов в процессе обучения.

Интегральным показателем эффективности функционирования системы управления самостоятельной работой студентов в вузе является уровень ее успешного выполнения, включающий психологическую готовность, положительное отношение к самостоятельной работе и степень самостоятельности студентов как следствие существующего комплекса внешнего и внутреннего взаимодействия объектов управления и управляющей системы.

**Функционирование системы управления** самостоятельной работой студентов определяется ее целевой функцией, которая формулируется на основании квалификационной характеристики будущего специалиста, учебного плана, рабочих программ дисциплин (Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, типовое Положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования Российской Федерации).

Организация самостоятельной работы студентов в вузе регулируется Уставом вуза, положением о факультете, положением о кафедре, тем самым составляет специфику реальных условий ее функционирования. На уровне деканата осуществляется общее руководство и контроль; на уровне кафедры – обучение, планирование, непосредственный контроль, методическое и материально-техническое обеспечение, стимулирование самостоятельной работы. На уровне конкретной учебной дисциплины управление и контроль осуществляет преподаватель вуза.

О значимости преподавателя в организации, управлении и руководстве самостоятельной работой говорит тот факт, что 92% студентов указывают на прямую связь между уровнем преподавания и уровнем выполнения са-



самостоятельной работы. В ходе анкетирования на вопрос: «Вы знакомы с планом-графиком самостоятельной работы на факультете?» 36% студентов отвечают утвердительно. День самостоятельной подготовки к занятиям 42% студентов из данного времени используют по назначению 1–2 часа, 29% студентов используют для решения личных проблем.

В реальном руководстве преподавателем самостоятельной работы студентов по результатам педагогической диагностики выявлены следующие проблемы:

- 61 % студентов обращается с вопросами по выполнению заданий самостоятельной работы к преподавателю;
- 62% студентов знают вынесенные для самостоятельного изучения темы и вопросы по учебным дисциплинам;
- 31 % студентов указывают на отсутствие помощи преподавателя в ходе выполнения самостоятельной работы;
- при выставлении экзаменационной оценки или зачета преподавателем факт выполнения самостоятельной работы учитывается только у 10% преподавателей.

Самостоятельная работа в совокупности выполняемых действий структурируется студентом, в результате чего он:

1. Овладевает знаниями и умениями самостоятельной работы в учебно-познавательной, научно-исследовательской и учебно-профессиональной деятельности;
2. Планирует свои действия при выполнении самостоятельной работы, то есть ставит цели, определяет программу и методы их достижений;
3. Активизирует и объединяет свои ресурсы для решения поставленных задач;
4. Осуществляет самооценку и самоконтроль выполнения самостоятельной работы с последующей коррекцией своих действий.

Полученные знания и умения составляют основу самоорганизации студентов в ходе выполнения самостоятельной работы. Цель в самостоятельной деятельности студентов несет в себе одновременно и функцию управления этой деятельностью. Полное совпадение содержания цели деятельности с целью управления этой деятельностью говорит о сформированности самостоятельности студента как качества личности.

Результатом управления самостоятельной работой студентов в вузе является положительное отношение студентов к учению и его самоорганизация (рис. 1).

Задачи управления самостоятельной работой студентов в вузе детерминированы ресурсами времени, которые определяет сам студент, дидактическими ресурсами, которые определяются социокультурной средой, окружающей студента. План самостоятельной работы студента детерминируется указаниями преподавателя, но формируется самим студентом. Детермина-

ция власти, ее возможности у преподавателя вуза ограничены и отложены во времени. Притязания у студента во времени отложены до сессии или даже находятся на уровне будущей деятельности, о которой они имеют зачастую смутные представления.



### Процесс управления и организации самостоятельной работы студентов в вузе

Преподаватель и управленческое звено вуза следуют «закону рабочего места» для самостоятельной работы студента, а функция самостоятельности описывается четкими, ясными, выполнимыми и с разными уровнями ответственности обязанностями студента. В воспитательной работе вуза мотивирующим механизмам следует уделять больше внимания, формируя посредством мотивации самостоятельность мышления, рефлексивность и волевые качества студентов. В целом управление и руководство самостоятельной работой должно быть обеспечено средствами и правами студента, его возможностью влиять на процесс обучения.

Таким образом, управление самостоятельной работой студентов должно делегировать студенту соответствующую часть власти над образовательным процессом.

Самостоятельная работа студентов – это, прежде всего, самоуправление. Управление самоуправлением – двойная рефлексия. К самостоятельной работе склонен тот студент, который знает о своем несовершенстве – реф-

лексивный человек. Управление для него – помощь в самоуправлении. Для недостаточно рефлексирующего студента управление самостоятельной работой включает метод внешнего принуждения. Это значит, что его необходимо ставить в условия, обстоятельства, не позволяющие не заниматься самостоятельной работой – это условие преодолевающей адаптации. Выход из такой ситуации имеет три пути: простое стимулирование, возвышение содержательных элементов и форм мотивации к самостоятельной работе студентов и полная творческая самостоятельность.

Анализ функционирования системы управления самостоятельной работой студентов в вузе по результатам диагностики, обратной связи, самой самостоятельной работы позволяет проводить коррекцию объектов управления, объема, видов и трудоемкости заданий, форм и сроков контроля, норм нагрузки, а также осуществлять:

- переработку учебных планов и программ в рамках существующих государственных образовательных стандартов с целью повышения эффективности самостоятельной работы студентов;
- отбор тем, выносимых для самостоятельного изучения;
- оптимизацию методов обучения самостоятельной работе, повышающих продуктивность труда преподавателя, при активном использовании студентами информационных технологий, позволяющих в удобное время осваивать учебный материал;
- совершенствование системы текущего контроля самостоятельной работы студентов, введение рейтинговой системы и компьютерного тестирования;
- совершенствование методики проведения педагогической практики и научно-исследовательской деятельности студентов (курсовые и квалификационные работы), которые являются высшей формой учебной деятельности и в первую очередь готовят к самостоятельному выполнению профессиональных задач.

#### **Организационное обеспечение самостоятельной работы студентов.**

В Письме Министерства образования Российской Федерации от 27 ноября 2002 г. «Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений» указывает на то, что «увеличение доли самостоятельной работы студентов требует соответствующей реорганизации учебного процесса, модернизации учебно-методической документации, разработки новых дидактических подходов для глубокого самостоятельного освоения учебного материала, в связи с чем возрастает та часть работы преподавателей, которая находит отражение в их индивидуальных планах в части, касающейся учебно-методической работы» [2, с. 34].

Проектирование, разработка и использование основных способов и средств представления содержания образования в учебно-воспитательном процессе в вузе составляют сущность методического обеспечения. Эффек-

тивность самостоятельной работы складывается из ее методического обеспечения и контроля. Обеспечение предполагает соответствующую материальную базу, количественный и качественный профессорско-преподавательский состав, который, наряду с преподаванием, занимается научной, методической и организационной работой студентов.

Для успешного овладения содержанием образования студенту необходимо систематически, ежедневно заниматься самостоятельной работой не менее четырех часов. Увеличение удельного веса аудиторной самостоятельной работы под руководством педагога обеспечивает ее последующую эффективность во внеаудиторное время без непосредственного участия педагога.

У первокурсников, как правило, высокий уровень притязаний на выполнение самостоятельной работы, так как есть база школьных знаний, однако недостаточно сформированы практические умения по планированию, организации и осуществлению самостоятельной работы, слабо развита культура умственного труда. Желание проявлять самостоятельность в учебной деятельности от первого курса (30% студентов) ко второму уменьшается (20% студентов).

По содержанию и видам самостоятельная работа усложняется от первого курса к пятому, а также повышается и показатель самостоятельности студентов при ее выполнении. Так, студенты первого курса (71–85%) видят улучшение организации самостоятельной работы в подборе методов обучения, вызывающих интерес к ее выполнению, т.е. при непосредственном руководстве преподавателя. На последующих курсах этот показатель снижается, следовательно, и участие преподавателя не является столь необходимым. Постепенно осуществляется переход от воспроизводящего способа выполнения задания к исследовательскому и к самостоятельной работе опережающего действия. Аналогичная закономерность прослеживается внутри одной и той же учебной дисциплины, поэтому 71% студентов первого и второго курсов не видят в выполнении самостоятельной работы возможности творческой самореализации.

Познавательную активность студентов необходимо организовывать, направлять, контролировать, предоставлять для её реализации необходимые средства и информацию. Организация самостоятельной работы студентов в вузе может идти по нескольким направлениям: разработка частных алгоритмов решения типовых и эвристических задач; индивидуализация самостоятельных работ, поскольку 30% студентов первых и вторых курсов с высоким уровнем самостоятельности видят улучшение качества самостоятельной работы в индивидуализации заданий. Руководство преподавателем самостоятельной работой студентов осуществляется в соответствии с требованиями, выделенными в работах П. И. Пидкасистого сначала посредством общих рекомендаций по организации самостоятельной работы, а затем индивидуальных, с учетом навыков, успеваемости и т. д. [4]. По результатам

анкетирования 77% студентов первого и второго курсов саму требовательность преподавателя выделяют как действие, относящееся к эффективной мотивации самостоятельной работы.

Целесообразно использовать все организационные виды самостоятельной работы (фронтальную, парную, групповую, индивидуальную) и иметь по каждой учебной дисциплине разработанные и научно обоснованные учебно-методические пособия, которые выполняют информационную, организационно-контролирующую и управляющую функции. В ходе анкетирования выявлено, что 60–70% студентов первых-вторых курсов предпочитают в качестве необходимой помощи в выполнении самостоятельной работы иметь возможность пользоваться разработанными преподавателями лекциями, методическими рекомендациями, методическими пособиями.

*Эффективность самостоятельной работы студентов возрастает при соблюдении и других педагогических условий:*

- многообразия содержания и вариативности предлагаемых видов и способов действий;
- единой системы организации, управления и руководства самостоятельной работой по учебной дисциплине;
- определения объема знаний и умений, которые должны быть сформированы у студентов в результате выполнения самостоятельной работы;
- обоснованной системы учета качества выполнения самостоятельной работы при выставлении результирующей оценки;
- включения результатов выполнения самостоятельной работы студентов в показатели текущей успеваемости, промежуточной аттестации.

Так, для 80% студентов первого и второго курсов учет результатов выполнения самостоятельной работы при итоговой оценке выступает в качестве ведущего мотивирующего воздействия:

- включения содержания самостоятельной работы в билеты экзамена и вопросы зачета;
- оптимального сочетания объема аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы;
- наличия и доступности необходимого учебно-методического и справочного материала, рекомендованной литературы.

При этом эффективной может быть только оперативно-контролируемая самостоятельная работа, главный психологический смысл которой состоит в формировании рефлексивного механизма самооценки осуществляемых мыслительных процессов на основе интериоризации социальных форм контроля результативности индивидуального опыта.

Непосредственная связь преподавателя и студента в успешном функционировании системы управления самостоятельной работой осуществляется по схеме: программа самостоятельной работы студентов → нормирование → планирование → организационно-методическое обеспечение → результативность самостоятельной работы.

Студенты первого и второго курсов указывают на следующие трудности при выполнении самостоятельной работы: дефицит времени (41%), трудности при восстановлении в памяти объема информации, так как информация «загружена научными терминами» 29%.

Организация образовательного процесса немыслима без соответствующего контроля, поэтому контрольные действия и деятельность педагога являются одним из условий общей эффективности образования и самостоятельной работы студентов в частности. Высокая оценка преподавателем выполненной самостоятельной работы для 88% студентов первого и второго курсов выступает как эффективное мотивационное действие. Важным является наличие и выполнение графиков контроля самостоятельной работы студентов. Контроль должен отвечать требованиям индивидуализации, объективности (исчерпывающая формулировка задания) и реализовывать систему мобильной связи «студент-преподаватель» в тестовом, итоговом, семестровом, этапном и текущем контроле.

Семестровый и этапный контроль в связи с отдаленностью во времени для 80% студентов не является значимым.

Текущий контроль на семинарских занятиях, индивидуальных собеседованиях обеспечивает оценку выполнения обязательных заданий для самостоятельной работы студентов на неделю. Среди наиболее эффективных форм контроля студенты первых-вторых курсов выделяют именно текущий контроль (42%) и самоконтроль (51%).

По мере развития готовности к самостоятельной работе (развития мотивации) функция контроля со стороны преподавателя заменяется различными формами самоконтроля, самооценки, самоуправления студентом собственной деятельности. Мотивация выполнения самостоятельной работы не под влиянием внешней оценки и внешнего контроля, а в результате внутреннего побуждения создает устойчивую внутреннюю мотивацию учения. В такой последовательности реализуется управленческий принцип рефлексивного контроля, сочетающего контроль самостоятельной работы по процессу и результату. Он осуществляется в форме обмена мнениями между студентом и преподавателем в равноправном диалоге. По нашим данным только 25% студентов первого и второго курсов умеют осуществлять самоконтроль в ходе выполнения самостоятельной работы, и еще меньше – 14% по результату, а 86% студентов отмечают существование трансляции положительных эмоций педагога в качестве результатов самостоятельной работы.

Таким образом, система организации самостоятельной работы студентов в вузе со стороны преподавателя опирается на субъект-субъектные отношения и обеспечивает прочность усвоения знаний, умений и навыков, развитие творческой активности, самостоятельности, ответственности, формирует культуру умственного труда.

*В целом система управления организации и руководства самостоятельной работой студентов в вузе в процессе ее эффективного функционирования обеспечивает:*



- подготовку студентов к самостоятельной работе, как ведущей форме учебной деятельности в вузе;
- нормативы объемов внеаудиторной самостоятельной работы студентов для преподавателя и для студента и календарное планирование хода и контроля её выполнения;
- наличие специальной учебно-методической литературы, электронных версий конспектов лекций, сборников задач, тренажеров;
- доступность вычислительной и множительной техники для преподавателей и студентов;
- усиление консультационно-методической роли преподавателя;
- условия свободного делового общения между студентами, субъект-субъектного взаимодействия между студентами и преподавателем;

### Библиографический список

1. **Кетько, С. М.** Единство рефлексии мотивации и адаптации в сознании личности [Текст] / С. М. Кетько, С.А. Пакулина, А. В. Поминов. – Челябинск: Филиал Моск. гос. пед. ун-та, 2005. – 232 с.
2. **Об активизации** самостоятельной работы студентов высших учебных заведений: Письмо Мин-ва образования Российской Федерации от 27 ноября 2002 г., № 14-55-996ин / 15 // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 2. – С. XIII–XIV (вкладка).
3. **Пакулина, С. А.** Педагогика и психология самостоятельной работы студентов в высшей школе [Текст] / С. А. Пакулина. – Челябинск: Филиал Московского государственного педагогического университета, 2007. – 190 с.
4. **Пидкасистый, П. И.** Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. [Текст] – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

УДК 377(075.8)

О. М. Зияудинова

### МОДЕЛЬ ИНФОРМАЦИОННО – МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Под моделированием понимается процесс построения и исследования моделей – конструкций, в которых располагаются символы нашего опыта или мышления таким образом, что в результате получается систематизированная репрезентация этого опыта или мышления как средство их понимания или объяснения другим людям [1, с. 11].

Определение модели В.А. Штоффа содержит четыре признака [3, с. 142]: модель - мысленно представленная или материально реализуемая система; она отражает объект исследования; она способна замещать объект; ее изучение дает новую информацию об объекте.

Для построения модели информационно – методической подготовки будущих педагогов профессионального обучения, рассмотрим понятия «профессия», «специальность», «квалификация». Профессия (лат. *profiteor* – объявляю своим делом) – род трудовой деятельности, требующий определенной подготовки. С понятием профессии связано понятие «специальность» (лат. *species* – род, вид), которая представляет род занятий в рамках одной профессии [2, с. 327], например, преподаватель информатики, преподаватель – профессия, информатика – специальность. Квалификация предполагает степень и вид профессиональной обученности работника, наличие у него знаний, умений и навыков, а также профессионально значимых качеств личности [4].

Профессиональное обучение определяется как «научно обоснованный организованный процесс и результат профессионального становления и развития личности человека и овладения им определенными видами профессиональной деятельности» [4, с. 43]. Профессионально-педагогическое образование направлено на решение двух комплексов взаимосвязанных задач: во-первых, содействовать социально-ценностному развитию личности будущего педагога (его фундаментальной, общекультурной подготовки, нравственной и гражданской зрелости) и, во-вторых, способствовать профессиональному становлению и специализации в избранной области.

Моделирование информационно – методической подготовки будущего педагога профессионального обучения в педагогическом университете требует выявления основных тенденций формирования содержания образования и развития личности педагога на современном этапе. Основными принципами содержания университетского педагогического образования на современном этапе являются следующие: гуманизм и гуманитаризация, демократизация, интерес к развивающейся личности, вариативность, оперативность, интегративность, фундаментальность, универсальность, целостность картины мира [5]. Важно выделить и проанализировать следующие принципы:

- *фундаментальность* – научная основательность и высокое качество психолого-педагогической, социогуманитарной и общекультурной подготовки;
- *профессиональность* – овладение многообразными педагогическими технологиями;
- *вариативность* – гибкое сочетание обязательных базовых курсов и дисциплин по выбору;

- *интегративность* – междисциплинарная кооперация научных исследований и учебных предметов, содержательное и структурно-функциональное единство учебного процесса;

- *универсальность* – полнота набора гуманитарных дисциплин, обеспечивающих базовую подготовку в единстве с профессиональной и специализированной образовательной программами, целостность картины мира воссоздаваемой комплексом базовых дисциплин на основе единства цели, взаимодополнительности содержания и единства требований [5, с. 14].

В. А. Сластенин выделяет основные задачи формирования содержания профессионально-педагогического образования [5, с. 124]:

1. Изучение системных знаний о закономерных взаимосвязях человека с природой, культурой, обществом, государством, о процессах становления личности, развивающихся в мире ценностей, в отношении к другому и самому себе.

2. Ориентация студента университета на профессионально-педагогическую деятельность, предметом которой является человек, включение в содержание подготовки будущего учителя наряду с гуманитарными и специальными дисциплинами комплекса современных научных знаний о человеке, его становлении - развитии в реальном социокультурном творчестве.

3. Становление личностной и профессиональной культуры педагога как способа *его* жизнедеятельности, «инструмента» реализации индивидуальных творческих сил в педагогической деятельности.

4. Дать студенту систему фундаментальных знаний в избранной предметной области.

Исходя из вышеизложенных принципов, мы строим модель подготовки специалиста, которая включает в себя цели, задачи и содержание информационно-методической подготовки будущего педагога профессионального обучения. В данной модели подготовки специалиста осуществляется проекция требований к специалисту на требования к организации учебного процесса, к содержанию учебных планов, программ, к методам обучения и т. д.

Модель информационно-методической подготовки специалиста задается профессионально-образовательной программой, разработанной для каждой специальности в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования. Профессиональная образовательная программа – официальный документ, устанавливающий содержание образования студентов по данному курсу, определяющий совокупность знаний и умений, которые предстоит усвоить.

Информационно – методическая подготовка будущих педагогов профессионального обучения представлена на рисунке.

Центральное место в нашей модели занимает курс «Методика профессионального обучения» – раздел науки, исследующий закономерности обучения основам информатики и вычислительной техники в профессиональных технических училищах и средних специальных учебных заведений на

современном этапе. Задачами преподавания курса «Методика профессионального обучения» для студентов специальности 050800.06 «Профессиональное обучение (информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии)» являются:

- вооружение будущих преподавателей знаниями, умениями и навыками, необходимыми для творческого преподавания предмета «Информатика» в различных условиях технического программно-методического обеспечения;
- подготовка будущих преподавателей к организации и проведению различных форм внеклассной работы в области информатики и вычислительной техники;
- развитие и углубление общих представлений о путях и перспективах глобальной информатизации в сфере среднего специального образования;
- обеспечение глубокого изучения студентами научных и психолого-педагогических основ структуры и содержания курса информатики средних специальных учебных заведений, понимание методических идей, заложенных в них.

Будущий педагог профессионального обучения должен глубоко понимать значение курса «Информатика» в общем образовании молодежи, его роль в будущей профессиональной подготовке, принципы отбора его содержания, взаимосвязь курса с другими учебными дисциплинами. Педагог профессионального обучения должен освоить технологию профессионального использования кабинета ВТ с локальной сетью ПЭВМ, глубоко изучить программно-педагогические средства по курсу, овладеть методами работы в условиях компьютерного класса.

В систему методической подготовки студентов входят: лекционный курс по МПО, семинарские и лабораторные занятия, дипломные работы, педагогическая практика.

*В подготовке студентов по данной дисциплине нами разработана следующая программа:*

1. Организация курса «Методика профессионального обучения». Цель – обучение информатике и информационным технологиям (ИТ) в школе и учреждениях начального профессионального образования (НПО). Содержание профессионального образования и обучения: федеральный и региональный компоненты ГОС и по направлению «информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии».



**Система учебных дисциплин**

2. Содержание школьного и НПО в области информатики и ИТ; обще-профессиональная, общетехнологическая и специальная подготовка как элементы содержания профессионального образования; факторы определя-

ющие содержание специальной подготовки; научно – методические основы отбора и анализа содержания профессионального образования.

3. Дидактическая деятельность педагога профессиональной школы; сущность, функции, структура, содержание. Дидактическое проектирование: проектирование целей, содержания и технологии обучения.

4. Методы, средства и формы теоретического и практического обучения: понятия, сущность и характеристика.

5. Контроль и коррекция усвоения: сущность, задачи и требования к контролю; виды, формы, методы и средства контроля, методика разработки контрольного инструментария, анализ и оценка деятельности.

6. Корректировка учебного процесса; методы и средства обучения информатике и информационным технологиям в школе и учреждениях НПО.

7. Урок – основная форма организации обучения информатике и в школе и в учреждениях НПО; содержание внеклассной деятельности по информатике и информационным технологиям педагога профессионального обучения.

8. Содержательные линии: Информация. Информационные процессы; представление информации; язык логики и его место в базовом курсе; компьютер.

9. Алгоритмы и исполнители; формализация и моделирование.

10. Информационные и коммуникационные технологии. Технологии обработки текстовой информации. Технология обработки графической информации; технология обработки числовой информации; технология хранения, поиска и сортировки информации; мультимедийные технологии.

11. Компьютерные коммуникации; социальная информатика.

12. Профильные курсы информатики, ориентированные на инфокоммуникационные технологии; учебные задачи в курсе информатики и информационным технологиям; тестовые задания по школьной информатике и информационным технологиям.

Данная программа находится на стадии апробации в Дагестанском государственном педагогическом университете на факультете информатики при инженерно – педагогическом институте. Объем дисциплины, виды учебной работы и формы контроля представлены в следующей таблице.

Вид учебной работы	Всего	Количество часов
1	2	3
Аудиторные занятия	132	132
лекции	50	50
Практические занятия	82	82



1	2	3
Самостоятельная работа	120	120
В с е г о	252	252
Вид итогового контроля (зачет, экзамен)		Экзамен (6сем.) Зачет (7сем.)

Педагог профессионального обучения должен иметь хорошую методическую подготовку, владеть различными методами организации познавательной деятельности студентов, проводить вместе с ними поисково–исследовательскую работу, укрепляющую их интерес к учебной дисциплине. Курсы по выбору связаны, прежде всего, с удовлетворением индивидуальных познавательных интересов, потребностей и склонностей каждого студента. Именно они по существу и являются важнейшим средством построения индивидуальных образовательных программ, т. к. в наибольшей степени связаны с выбором каждым студентом содержания образования в зависимости от его интересов, способностей, последующих жизненных планов.

В настоящее время большое внимание в педагогическом образовании уделяют разработке и использованию электронных учебных комплексов (ЭУК) в учебном процессе. Одним из курсов по выбору является «Электронные учебные комплексы в методической подготовке педагогов профессионального обучения».

*Нами разработана программа данного курса по выбору, включающая следующие темы:*

1. Критерии оценки качества электронных образовательных ресурсов.
2. Формы взаимодействия пользователя с электронными образовательными ресурсами.
3. Открытые образовательные модульные мультимедиа-системы.
4. Система формирования информационной культуры студентов с использованием электронного учебника.
5. Организация процесса обучения на основе электронных образовательных ресурсов нового поколения (ЭОР НП).
6. Модели учебных занятий на основе использования электронных учебников.
7. Специфика деятельности педагога и изменение роли студента при организации обучения на основе ЭОР НП.

Данный курс по выбору способствует повышению уровня профессиональной компетентности будущего педагога в области информационно – методической подготовки и расширению его культурологических функций.

**Библиографический список**

1. Большая советская энциклопедия / Главный ред. А. М. Прохоров. – М.: Изд-во “Советская энциклопедия”, 1973. – Т. 13. – 608 с.
2. **Вартовский, М.** Модели: репрезентация и научное понимание [Текст] / М. Вартовский // Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1988. – 507 с.
3. **Давыдов, В. В.** Виды обобщения в обучении [Текст] / В. В. Давыдов В. В.. – М.: Педагогика, 1972. – 423 с.
4. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессионального образования: Учебн. пособие. – 2-е изд., перераб. [Текст] / Э. Ф. Зеер. – М.: Издательство Московского психолого – социального института; Воронеж: Издательство ППО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
5. **Зияудинова, С. М.,** Абдулаева, П. З. Рабочая программа по курсу «Методика профессионального обучения» для студентов специальности 050800.06 «Профессиональное обучение (информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии)». – Махачкала 2007. – 14 с.
6. **Сластенин, В. А.** Гуманистическая парадигма педагогического образования [Текст] / В. А. Сластенин // Магистр.– 1994. – № 6. – С. 2–7.

УДК 370.18

*О. Г. Кондратьева*

**СОЦИАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ, ПРОБЛЕМЫ  
И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ  
НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

Происходящие в России политические, экономические, социокультурные преобразования, демократизация современной школы обострили социальную потребность в личности свободной, творчески саморазвивающейся, самоопределяющейся, способной сознательно строить свой внутренний духовный мир, самостоятельно делать нравственный выбор, реализовать себя в условиях конкуренции на рынке труда. В таких условиях остро встает проблема формирования нового типа работника, конкурентоспособного на рынке труда.

Оценивая современный уровень социально экономического развития России, Президент РФ В. В. Путин отметил, что за время длительного экономического кризиса Россия потеряла почти половину своего экономического потенциала. По мнению главы государства, только сохранение высоких темпов развития, на которые сейчас вышла Россия, не позволит отбросить ее на «задворки» мировой экономики. В. В. Путин утверждает, что в современных

условиях глобальной конкуренции Россия должна опережать другие страны и в темпах роста, и в качестве товаров и услуг, и в уровне образования, науки и культуры. Это заявление президента нашей страны указывает на то, что проблема качества образования, подготовки грамотных, конкурентоспособных специалистов, есть проблема государственной важности.

Проблемный анализ работы профессионального училища мы начали с социального заказа, который, по сути, является определяющим, с точки зрения выбора перспектив и направлений развития образовательного учреждения. Изучая социальные ожидания по отношению к училищу, мы выделили несколько субъектов, участвующих в формировании социального заказа: государство (государственная политика в области образования), местное сообщество, рынок труда, родители, учащиеся, педагоги.

В роли социального заказа на государственном уровне выступают основные направления модернизации образования, сформулированные в базовых государственных документах: Национальная доктрина образования (утвержденной правительством РФ 5 октября 2000 года), Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг.

Государство определяет основную цель развития образования в России – создание условий для удовлетворения потребностей граждан, общества и рынка труда в качественном образовании, способствующем личностной самореализации и социальной успешности каждого человека.

Основные направления образовательной политики нашей страны и новый социальный заказ общества системе образования отражены в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». В ней отмечается, что учреждения профессионального образования должны подготовить квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. «При этом ключевыми задачами выступают ценностные ориентации, направленные не только на мотивы конкретно-экономического порядка (доходы, прибыль, уровень собственного благополучия и т. д.), но и учитывающие в качестве приоритетных мотивы гуманистического характера (человеческая личность, духовные ценности, творческая самореализация и т. д.)» [1].

В «Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 годы» подчеркивается, что главное преимущество высокоразвитой страны связано с ее человеческим потенциалом, который определяется образованием. Именно в этой сфере на современном этапе находится ключ к обеспечению устойчивого экономического роста страны, а одной из ведущих задач образования в обеспечении социально-экономического развития России явля-

ется «создание условий для повышения конкурентоспособности личности». «Для того чтобы Россия обрела статус конкурентоспособной державы, мы должны воспитать новое поколение конкурентоспособных лидеров, способных к непрерывному творческому саморазвитию своей конкурентоспособности» [2].

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод, что подготовка нового поколения конкурентоспособных рабочих и специалистов является важной составляющей повышения конкурентоспособности государства. Анализ современного этапа развития нашей страны и научной литературы по данной проблеме выводит нас на противоречие между реальной потребностью общества в конкурентоспособных выпускниках и недостаточной практической разработанностью проблемы воспитания и творческого саморазвития конкурентоспособности личности в образовательной системе профессионального образовательного учреждения.

Анализ социального заказа был бы неполным без учета особенностей как социокультурного, так и экономического развития малого города, в котором расположено образовательное учреждение. Училище и социальное окружение неотделимы. Они функционируют в едином пространстве. Профессиональное училище отражает противоречия и сложности, присущие социуму.

В городе проживает 48,6 тыс. человек, из которых экономически активное население составляет 15, 6 тыс. чел (32% от общей численности). Развал СССР, приватизация, экономический и финансовый кризисы, поразившие Россию в 90-х годах, тяжело сказались на жизни города. Резко сократились объемы промышленной продукции, число рабочих мест, жилищное строительство и другие социальные программы, ряд предприятий города обанкротились. Весь производственный потенциал города был создан в советский период, с тех пор происходит его постепенное сокращение, вследствие изношенности основных фондов и сокращения рынка сбыта. По итогам 2006 г. в промышленности наблюдается снижение производства на 40% в действующих ценах. Вследствие этого численность работающих в промышленности уменьшилась на 50%. Доля населения, имеющего доход ниже прожиточного уровня – 46%.

В структуре экономики муниципального образования преобладает промышленность, однако оптовая и розничная торговля занимает значительный процент от общего объема по многим показателям. Для муниципального образования характерны стабильно-низкие финансово-экономические и социальные параметры развития. Достаточно активно развивается малый бизнес. Сегодня среднесписочная численность работающих в малом бизнесе составляет 12% к общему числу занятых. В период, когда сокращается экономический потенциал города, разрушаются производственные фонды предприятий будущее скорее всего за малым бизнесом. Соответственно у

обучающихся в нашем училище необходимо формировать способность к самозанятости: открытию собственного дела, созданию малого бизнеса. Необходимость такой подготовки не зависит от профессии и специальности, т. е. выступает ключевой, а не специальной компетенцией.

Вторым дополнительным требованием, которое отражает не только специфические интересы личности, от этого зависит и успешность развития социума – выступает необходимость формирования умений и навыков поведения человека на рынке труда, включающих в себя способность планировать и строить профессиональную карьеру, трудоустраиваться, взаимодействовать с работодателями, адаптироваться на рабочем месте и т. д. Эффективное поведение на рынке труда предполагает формирование особых стратегий поведения человека в качестве наемного работника, когда рабочая сила превращается в «товар», продвижение которого становится функцией самого работника.

Что же касается ожиданий работодателей от образования, стоит отметить, что этот сегмент общества активен в построении связей и отношений с системой образования. Очевидно, что сфера бизнеса заинтересована в подготовке высокопрофессиональных кадров. Работодатели отмечают, что в городе ощущается острая нехватка высококвалифицированных специалистов, которых они не могут подобрать из числа осуществляющих поиск работы граждан.

В настоящее время на первый план выходят такие требования работодателей к ключевым компетентностям работника как: способность к непрерывному самообразованию и саморазвитию, клиентоориентированность, коммуникабельность, способность к преобразованию, созданию нового, инициативность, исполнительность, ответственность, умение организовывать рабочее место, умение работать в команде, мобильность, умение решать конфликтные ситуации, высокая мотивация на деятельность, владение современными технологиями, умение презентовать себя и компанию, умения ориентироваться в ситуации, общая эрудиция.

В интересах бизнеса лежит открытость системы образования к построению отношений, возможность строить связи с институтами профессионального образования без препятствий. К тому же работодатели, так или иначе, формулируют ожидание от образования как от системы, позволяющей получить человеку определенный набор компетенций, которые позволяли бы человеку быть конкурентоспособным в любом виде деятельности.

Так же необходимо отметить, что в городе практически отсутствует возможность для молодежи проводить досуг активно. Таким образом, училище объективно является единственным социокультурным центром микрорайона, обладая: 1) профессиональными кадрами, целенаправленно занимающимися воспитанием и обучением молодежи; 2) материально-техническим и информационным потенциалом, позволяющим реализовывать образова-

тельные программы и охватывать своей работой значительную часть молодежи города.

В училище постоянно проводятся социологические исследования образовательных запросов родителей, которые свидетельствуют о том, что родители часто воспринимают училище как единственную форму образования их детей; склонны перекладывать ответственность за состояние обучения и воспитания детей на училище, не принимая участия в образовательном процессе; ожидают от училища решения возникающих проблем в воспитании и обучении детей, не предпринимая собственных усилий. Все перечисленное может быть оценено как проблемные характеристики контингента родителей.

Родители учащихся профессионального училища № 4 – тот слой населения города и района, имеющий доходы ниже прожиточного минимума. Почти две трети родителей учащихся – рабочие, занятые в промышленности и сельском хозяйстве. Каждый пятый родитель не имеет основного общего образования. Служащие составляют – 30%, инженеры – 5%, почти нет руководителей – 2,1%. Достаточно высока доля безработных – 21%, из них – 63 % отцов.

Ограниченные материальные возможности родителей учащихся делают бесплатное начальное профессиональное образование, бесплатное общежитие, бесплатное питание для большей части детей единственным источником получения образования: у семей нет денежных средств, чтобы оплачивать обучение детей в другом городе. Образовательные запросы родителей включают в себя: получение знаний; сохранение и упрочение здоровья детей; занятость свободного времени детей; защиту детей от вредных привычек и правонарушений; возможность трудоустройства после окончания учебного заведения.

Таким образом, образовательный запрос родителей может быть охарактеризован как традиционный, очень обобщенный и недифференцированный, ориентированный на активность образовательного учреждения и пассивность родителей.

Прежде чем обозначить заказ образовательной системе училища со стороны учащихся, ответим на вопрос «Кто он – учащийся профессионального училища № 4?»

#### 1. Социальный статус.

В подтверждении уже сложившегося общественного мнения о низком социальном статусе учащихся системы НПО, проведенное исследование показало, что более трети учащихся воспитываются в неполной семье – только 66% в настоящее время имеют отца.

Социальный состав родителей объясняет низкий уровень благосостояния учащихся, основными источниками доходов которых являются стипендия и помощь родителей. Средний доход на одного члена семьи составляет у 80%



респондентов менее одной тысячи рублей в месяц, а у трети – ниже 500 рублей. «Не хватает денег и приходится занимать» – 23,9%, живут «от зарплаты до зарплаты» – 28,1%. Покупка одежды составляет трудности для 28,6% семей. Приведенные данные подтверждают выводы экспертов: «постепенно начальные – профессиональные учреждения становятся прибежищем детей, которые не в состоянии усвоить общеобразовательную программу и для которых профессиональные училища останутся единственной возможностью выйти на рынок труда с дипломом» [3]. Отсюда можно понять причину преобладающих мотивов поступления в учреждение НПО: «Стремление стать самостоятельным и материально независимым человеком – 42%, «желание в будущем иметь хорошие материальные заработки – 35%».

## 2. Общественная активность

Как и следовало ожидать, наши исследования выявили низкий уровень общественной активности учащейся молодежи. Более 70% опрошенных отрицают какое-либо участие в общественной деятельности (политической, экономической, научной, культурной), в работе общественных организаций, хотя именно они призваны быть школой коллективизма, сотрудничества, патриотизма, так высоко воспринимаемых психологией юношества. Таким образом, можно сказать, что в отличие от прошлых лет сегодня приходится говорить не об общественной активности, а об общественной пассивности как преобладающей характеристике учащейся молодежи. Вопросы о характере использования свободного времени выявили также прогнозируемые ответы, логично вытекающие из незанятости учащихся в организационных формах общественного сотрудничества. Постоянно и часто «слушают музыку, смотрят видео» – 60%, «смотрят телевизионные передачи» – 57%, «слушают радио» – 34% , что указывает на ставший нормой пассивно-развлекательный характер досуга. Учитывая неуправляемый в настоящее время характер средств массовой информации, эти ответы обнаруживают огромный неиспользованный резерв воспитания молодого поколения.

Настоящим нравственным бичом среди учащихся стало сквернословие 42,6% , оно постепенно вытесняет литературный язык. Сленги, жаргон и откровенная нецензурщина перестали быть наказуемым или хотя бы осуждаемым обществом явлением. Мы считаем, что борьбу за восстановление национальной культуры следует начать именно с этого наиболее распространенного и легче устранимого порока. От культуры слова к культуре поведения – лучший путь освобождения молодежи от вредных привычек.

## 3. Жизненные ценности

Безусловным приоритетом в ряду жизненных ценностей учащиеся называли: «Иметь дружную крепкую семью» – 53,4%. Среди важных жизненных ценностей учащиеся называли: «Стать высококвалифицированным специалистом» – 42,2%, «Богатым, материально независимым человеком» – 35,6%, «Иметь крепкое здоровье» – 36,2%. Наименее значимыми оказались



такие ценности, как «Служение людям» – 2,6%, «Приобщение к культуре к знаниям» – 5,5%.

Исходя из анализа ведущих жизненных ценностей, можно сделать вывод о формировании обновляющегося типа личности учащегося, приобщенной к профессиональной деятельности и семье, у которой все в большей мере наблюдается переориентация на индивидуалистический прагматизм.

Выявлена завышенная самооценка учащихся, их не критическое к себе отношение. Большинство оценивает свои качества, особенно такие, как честность, справедливость, доброжелательность на 4–5 баллов. И одновременно с этим до 33% учащихся отвечают, что их не волнуют сцены убийства и насилия на телевидении. 12% учащихся затрудняются ответить на такие вопросы, а 16% учащихся видеть насилие на телеэкране даже нравится.

Знание ценностных ориентаций учащихся крайне необходимы. Ибо они основа установки личности на деятельность, основа поведения личности, они развивают в человеке способность к преобразованию себя и окружающего мира, следовательно, это необходимо для прогнозирования социально-психологического климата в учебном учреждении.

Отмечаются положительные тенденции, например, обнадеживающий характер жизненных планов молодежи: «С надеждой и оптимизмом смотрят в будущее – 44,8%», «Некоторые спокойно, без особых надежд и иллюзий» – 35%. До 14,8% молодежи все же «ожидают будущее с тревогой и неуверенностью».

Учащиеся хотят, чтобы в училище было интересно учиться; в училище были созданы комфортные психолого-педагогические и материальные условия для успешной учебной деятельности, общения, самореализации; в училище научили решать проблемы и находить выходы из трудных жизненных ситуаций; в училище были созданы условия для освоения современных информационных технологий.

Педагоги ожидают создания в училище комфортных психолого-педагогических и материальных условий для осуществления профессиональной деятельности; создания условий для творческой самореализации в профессиональной деятельности; улучшения материально-технического обеспечения образовательного процесса.

Анализируя создавшееся положение в области образования в целом и деятельности профессионального училища в частности, мы пришли к выводу, что в училище должно быть создано образовательное пространство, ориентированное на становление личности конкурентоспособной, профессионально мобильной с развитыми ключевыми компетенциями, творческим отношением к миру, чувством личной ответственности за свое будущее, будущее своей семьи, малой родины и страны в целом.

Чтобы определить пути повышения продуктивности работы училища и возможности достижения ожидаемых результатов, нужно выявить причи-

ны появления проблем, т.к. воздействовать непосредственно на результаты нельзя. Достигать их можно только опосредствовано, через изменения в содержании, технологиях и организации учебно-воспитательного процесса.

Изучая возможности реализации основных направлений развития и достижения результатов нами были выявлены проблемы, требующие решения и условия, позволяющие их решить. Наиболее важными проблемами, которые должны найти первоочередное освещение в программе развития образовательного учреждения, являются:

*1. Достижение нового качества профессионального образования.*

В своем выступлении на заседании Совета по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике 13 Президент РФ В. В. Путин отметил, что «соревнование национальных систем образования стало ключевым элементом глобальной конкуренции. И сегодня выигрывает тот, кто быстрее адаптируется к запросам и требованиям динамично меняющегося мира. Причем залогом профессионального успеха уже не могут служить полученные один раз в жизни знания. На первый план выходит способность людей ориентироваться в огромном информационном поле, умение самостоятельно находить решения и их успешно реализовывать. Без преувеличения, именно в школе, в системе профобразования закладывается будущее нашей страны. Именно здесь формируются основы ее благополучия и безопасности».

Для того чтобы было достигнуто современное качество образования недостаточно простого механического увеличения количества часов на основные предметы теоретического и профессионального блока или включения нескольких новых или нетрадиционных для обычного учреждения НПО курсов с завлекательными названиями. Нужна общая продуманная система, которая включает в себя не только изменения в подходах к разработке содержания профессионального образования, необходимо также изменения в подходах к выбору форм, методов и средств образовательного процесса. Для этого, в первую очередь, должна вестись перестройка работы методической службы училища. Она должна быть направлена на оказание действенной помощи инженерно-педагогическим работникам в освоении эффективных педагогических технологий, применение которых привело бы к достижению современного качества профессионального образования.

*2. Совершенствование механизмов согласования запросов рынка труда и рынка образовательных услуг с целью подготовки высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов и рабочих кадров для экономики города и региона в целом.*

*3. Совершенствование воспитательной системы училища.* Ключевым фактором развития любого региона Российской Федерации – это становление гражданского общества. Поэтому система профессионального образования должна также создать условия для овладения учащимися наряду с

профессиональными компетентностями – личностными, обеспечивающими активное включение человека в общественную, политическую жизнь региона и страны в целом.

Важно воспитание гражданина и патриота, осознающего свой долг перед отечеством и малой родиной, свою общероссийскую идентичность; формирование в человеке чувство чести и собственного достоинства, социальной справедливости, гуманизм, высокую духовность и нравственность, преодолевая разрушительные тенденции, преобладающие подчас во многих СМИ; нести в себе межнациональную, межэтническую солидарность, уважение к национальным традициям и культуре, всемерно поощряя этнокультурные образовательные инициативы; выращивать веротерпимость, миролюбие, толерантность в межконфессиональных отношениях, в частности за счет ознакомления учащихся с историей мировых религий как неотрывной части мировой культуры; выстраивать уклад жизни каждого образовательного учреждения на принципах гуманистической педагогики, педагогики сотрудничества и сотворчества детей и взрослых – как модель гражданского общества.

*4. Осознание важности в педагогической системе училища социально-психологического и педагогического сопровождения процесса образования в училище.*

Речь идет о создании системы мониторинга учебных достижений учащихся, их профессионального роста и процесса гражданского становления. Для этого необходимо создание медико-психологической социально-педагогической службы в училище.

5. В Законе Российской Федерации «Об образовании» в ст. 2 провозглашен один из принципов государственной политики в области образования – «демократический, государственно-общественный характер управления образованием, автономность образовательных учреждений». Но в настоящее время эти нормы закона носят декларативный характер. Управление образовательными учреждениями по-прежнему строится в основном на традиционном командно-административном подходе. Концепция модернизации российского образования и Федеральная целевая программа развития образования с 2006 по 2010 гг. предусматривают развитие отечественного образования в качестве открытой и единой государственно-общественной системы, в которой должно неуклонно расширяться участие общества в выработке, принятии и реализации управленческих решений. В данных документах четко сформулировано положение о том, что активными субъектами образовательной политики должны стать все граждане России, семья и родительская общественность, федеральные и региональные институты государственной власти, органы местного самоуправления, профессиональное, педагогическое сообщество, научные, культурные, коммерческие и общественные институты. Изменению этой ситуации на уровне образователь-

ных учреждений призвано способствовать созданию различных моделей государственно-общественного управления, в том числе Управляющих советов, которые должны взять на себя определенные управленческие функции и, более того, влиять на выработку и реализацию стратегии жизнедеятельности школы, стать органом стратегического управления образовательным учреждением. Поэтому меняется и задача управления образовательным учреждением: не прямое директивное руководство, а создание наиболее благоприятных условий для эффективного функционирования и развития училища с включением в процесс подготовки и принятия стратегических управленческих решений представителей всех категорий участников образовательного процесса. *Создание такой системы управления училищем является пятой проблемой.*

6. *Смена приоритетов в образовательной политике государства диктует необходимость поиска путей наиболее полного удовлетворения образовательных запросов учащихся.* В сложившейся ситуации требуется усиление роли дополнительного образования как особого вида образования, ориентированного на удовлетворение образовательных потребностей, выходящих за рамки государственных стандартов и, соответственно не реализуемых в пределах типовых учебных планов, т. е. образование в дополнение к тем знаниям, умениям и навыкам, которые были получены в рамках основной программы.

Для разрешения обозначенных проблем необходимо совершенствовать:

- механизмы согласования запросов потребителей профессионального образования с участием всех социальных партнеров;
- содержание и технологии профессионального образования, повышать качество предоставляемых профессиональных образовательных услуг;
- систему воспитания и дополнительного образования учащихся;
- систему управления учреждением профессионального образования;
- профессиональное мастерство инженерно-педагогических кадров, разнообразить варианты его стимулирования.

### Библиографический список

1. **Митина, Л. М.** Психология развития конкурентоспособной личности [Текст] / Л. М. Митина. – 2-е изд., стер. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 400 с.
2. **Андреев, В. И.** Конкурентология: Учеб. курс для творческого саморазвития конкурентоспособности [Текст] / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 468 с.
3. **Смирнов И. П.** Современный учащийся НПО. Всероссийское социологическое исследование. [Текст] – М.: Издательский центр АПО, 2002. – 42 с.

*М. П. Козлов*

## **К ВОПРОСУ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ**

Кардинальные изменения, затронувшие все сферы социально-культурной, политической и государственной жизни современной России, имеют важнейшие и неоднозначные последствия для развития страны в будущем. В нашем обществе складывается новая система ценностей, объединяющая патриархальные основы русской культуры, идеалы социальной справедливости, ценности прав и свобод личности. Осуществляется поворот к востребованности, новому прочтению и усвоению потенциала русской культуры. В современном обществе зарождается новый подход к системе образования и духовно-нравственному воспитанию молодежи.

Вместе с этим в современных социокультурных условиях имеется ряд проблем.

*Политические* – уменьшение государственной поддержки образования в период резкого изменения социально-политической, экономической и культурной ситуации; почти полный распад сложившейся в предшествующие годы системы воспитания; формирование новых систем протекает стихийно, недостаточно научно обоснованно и зачастую не отвечает новым потребностям общества и личности.

*Экономические* – углубление социально-экономического кризиса в стране, обнищание значительной части населения, в том числе студенческой молодежи; значительное ухудшение условий вхождения в самостоятельную жизнь выражающееся в резком понижении социального статуса молодого поколения, его экономического положения и в усилении социального расслоения вследствие ограничения доступа к образованию и культурным ценностям.

*Культурные* – разрушение духовно-нравственных основ материального и социального бытия сопровождающееся падением ценности творческого труда как базового условия самореализации личности и процветания общества; резкое падение уровня культуры среди студенчества; активное отчуждение от мировых и отечественных ценностей, духовное и культурное обеднение молодежи; ослабление механизмов социально-культурной преемственности.

*Социально-психологические* – кризис системы образования и воспитания; ослабление и частичное разрушение результативности образовательной и воспитательной систем; рост асоциальных и противоправных форм молодежной активности; появление социально уязвимых слоев молодежи и

одновременное культивирование элитарности других групп; рост индивидуализма, вызвавший у значительной части молодежи чувство социальной бесперспективности.

*Межнациональные* – размывание национальной специфики российской культуры, снижение ее духовной роли в общенациональном и общемировом цивилизационном процессе; рост националистических настроений среди молодежи.

В этой не простой и противоречивой ситуации молодежь оказалась наиболее уязвимой категорией общества.

Несмотря на это, долговременные планы государственной политики в сфере образования вновь выдвигают в качестве важнейшей задачу духовно-нравственного воспитания учащихся и студентов - одной из наиболее крупных и ведущих социальных групп современной молодежи.

Анализ литературы позволил раскрыть содержание **духовно - нравственного воспитания студентов**, которое включает в себя: мораль, как один из способов нормативной регуляции действий человека в обществе; нравственность, как особую форму общественного сознания и вид общественных отношений. «Нравственность является одним из основных типов нормативной регуляции деятельности человека наряду с правом, обычаями, традициями. Принципиальным отличием от правового регулирования является отсутствие специальных институтов, учреждений, формулирующих и утверждающих нормы и предписания» [1]. Требования нравственности формируются в самой практике массового поведения, в процессе взаимного общения людей и являются отображением жизненно-практического и исторического опыта непосредственно в коллективных и индивидуальных представлениях, чувствах и воле.

В последние годы проблеме духовно-нравственного воспитания посвящен ряд психолого-педагогических, социологических и философских исследований. В результате этих исследований разработаны различные концептуальные подходы к вопросам духовно-нравственного воспитания, конкретные воспитательные системы различных учебных заведений (общеобразовательных школ, средних специальных и высших учебных заведений).

В. С. Кагерманнын отмечает, что «Значительно осложняет духовно-нравственное воспитание то обстоятельство, что педагогика, несмотря на признание приоритетности развития личности на всех уровнях учебно-воспитательного процесса подменена дидактикой» [4].

Анализ различных работ показал, что для решения проблемы духовно-нравственного воспитания в образовательной сфере уже сложились определенные теоретико-методологические и научно-методические предпосылки. Но при этом следует указать на отсутствие соответствующих моделей и технологий.



Об отставании системы образования от объективных потребностей общества и личности свидетельствуют агрессивность, жестокость, нетерпимость части молодёжи. Даже при изучении в вузах социально-гуманитарных и естественнонаучных дисциплин не ставится задача научить молодое поколение принимать разнообразие идей и мнений, быть толерантным и не потерять при этом способность мыслить самостоятельно.

Приходится констатировать, что система духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи пришла в упадок, стала малоэффективной в решении сложных задач формирования социально активной личности.

Современная система воспитания студентов вузов в перспективе предполагает, что новое политическое, экономическое и социально-культурное устройство общества требует воспитания личности нового социокультурного типа:

- гуманной, осознающей высокую ценность человеческой жизни;
- духовной, обладающей развитыми потребностями в познании окружающей действительности, самопознании, поиске смысла жизни и жизненного кредо, в общении с искусством, понимающей самоценность своего внутреннего мира;
- творческой, с развитым интеллектом, стремящейся к преобразующей деятельности, обладающей чувством нового, способной к активной жизни;
- прагматичной, владеющей новейшими технологиями и умениями, необходимыми для реализации профессиональных знаний в новой экономической и социокультурной ситуации (предпринимательство, компьютерная грамотность, языковая культура) [4].

Демократические преобразования во всех сферах жизни российского общества имеют своей целью обеспечение свободы самореализации личности во всем объеме ее жизненных интересов. Для эффективной деятельности в таком случае становится очень важной направленность на успех, на социальную активность. Стратегическая ориентация на достижение успеха в жизни связана с более конкретными целями, которые определяют смысл деятельности. «Смысл жизни – возможно более полная самореализация всех человеческих способностей на пользу людям, человеческой цивилизации в целом», – отмечает Б. С. Гершунский [2].

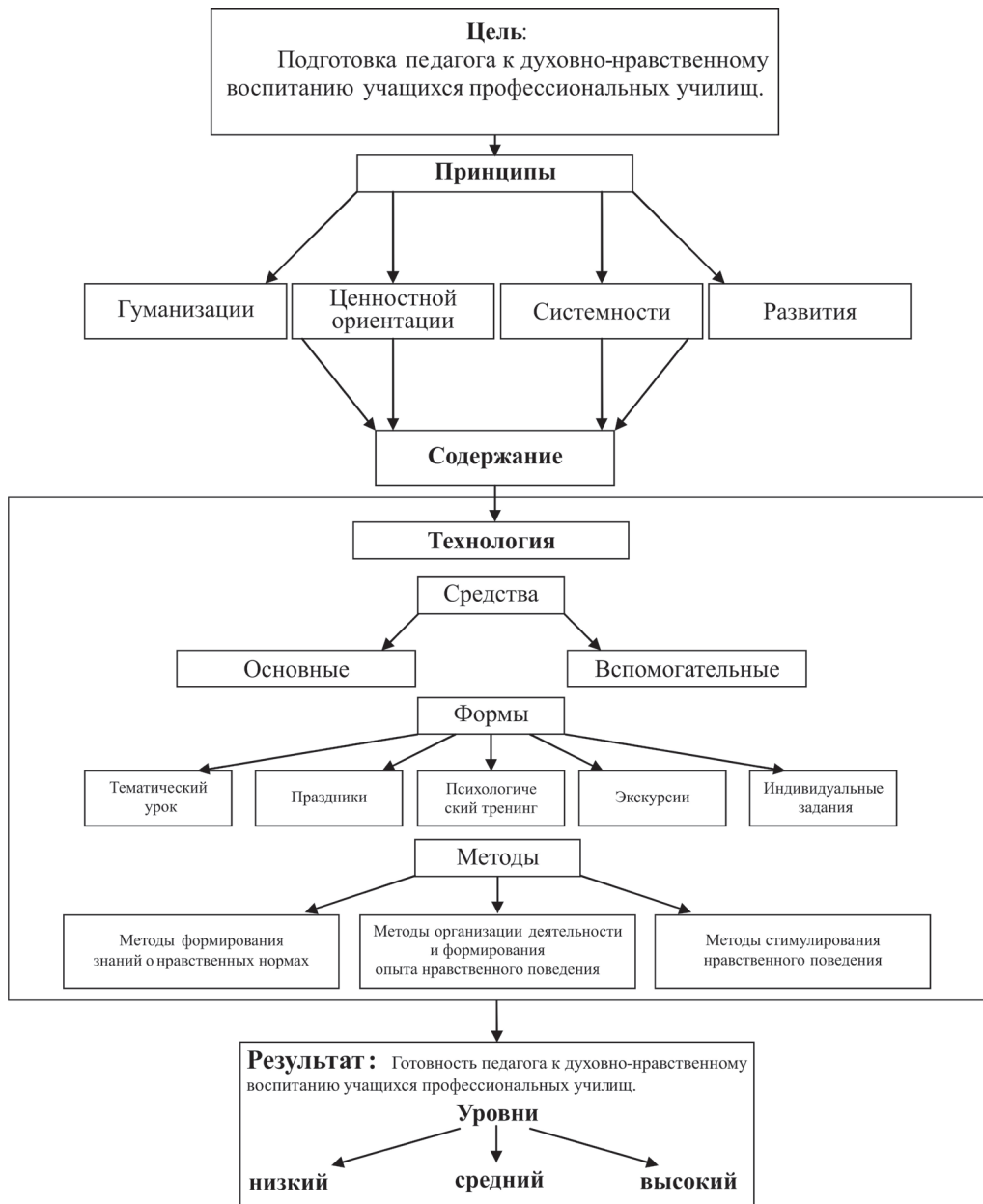
Необходимы поиск и реализация моделей и технологий духовно-нравственного воспитания включающих: цель, задачи, принципы, содержание, средства, формы, методы и результат.

Нами предлагается модель и технология подготовки педагога к духовно-нравственному воспитанию учащихся профессиональных училищ на базе спецкурса «Педагогика и психология» (рисунок).

**Цель** – подготовка педагога к духовно-нравственному воспитанию учащихся профессиональных училищ.



В соответствии с целью сформулированы исследовательские задачи: сформировать систему знаний нравственных норм; освоить способы нравственного поведения; сформировать мотивацию нравственных поступков.



**Модель и технология подготовки педагога к духовно-нравственному воспитанию учащихся профессиональных училищ.**

**Модель** включает принципы формирования нравственных ценностей, такие как: принцип гуманизации, ценностной ориентации, системности и развития.

*Принцип гуманизации образования* предполагает формирование у студентов многоплановой, целостной и динамичной картины духовного развития. Посредством гуманизации образования в вузе осуществляется становление духовного мира человека, создаются условия для развития внутренней потребности самосовершенствования реализации творческих возможностей. Этот принцип является основополагающим принципом деятельности, предусматривающим переоценку всех компонентов педагогического процесса в свете человекообразующих функций.

*Принцип ценностной ориентации* вытекает из цели воспитания, учитывает природу воспитательного процесса и направлен на осуществление студентами сознательного выбора социально-культурных ценностей и формирование на их основе устойчивой индивидуальной системы, способной обеспечить саморегуляцию и мотивацию поведения и деятельности личности.

*Принцип системности* основан на том, «что специфика сложного объекта связана с характером взаимодействия между элементами и, следовательно, необходимо познать характер и механизм этих связей и отношений, выявить компонентный состав системы и подсистем» [3].

*Принцип развития* предусматривает отказ от репродуктивных методик, применение методов творческой мыслительной деятельности и самообразования студентов. Развитие умственных способностей предполагает использование новейших воспитательных и образовательных технологий, с помощью которых формируются навыки педагогической деятельности.

Формирование нравственных ценностей определяется действием общих принципов личностно-ориентированного воспитания и специфических принципов нравственного воспитания, лежащих в основе предлагаемой технологии.

Содержание включает знания о средствах, методах, факторах, формах педагогики и психологии, истории, культуре, системы общечеловеческих и национальных ценностей. В целом содержание определяет подходы к решению проблемы обеспечения процесса обучения в их полном объеме; опосредует способы и методы их решения; дает установку всей совокупности элементов и факторов, оказывающих существенное влияние на реализацию учебных программ в процессе экспериментального обучения; определяет оптимальные границы нового обучения; выявляет содержание и глубину необходимых знаний.

Технологический блок модели, представляющий **технологию** подготовки педагога к духовно-нравственному воспитанию учащихся профессиональных училищ, обусловлен целью и содержанием воспитания и осу-

ществляется при помощи методов воспитания. Воспитательные **методы** реализуются в деятельности преподавателя и студентов, которая имеет целенаправленный характер. Методы формирования знаний о нравственных ценностях обеспечивают знакомство с нравственными нормами и правилами поведения.

Методы организации деятельности и формирования опыта нравственного поведения основаны на практической деятельности. Организация полезных дел ведет к включению в многоплановые отношения. Различные ситуации приводят к определенным поступкам, решениям, выбору той или иной линии поведения. Для подкрепления сформированных нравственных ценностей необходимы методы стимулирования нравственного поведения.

Как формы организации воспитательного процесса, для формирования нравственных ценностей, целесообразно использовать тематические уроки, психологические тренинги, праздники, экскурсии, индивидуальные задания.

Для достижения поставленной цели – подготовки педагога к духовно-нравственному воспитанию учащихся профессиональных училищ предусмотрено использование разнообразных средств воспитания как ресурсной поддержки воспитательного процесса.

Для преподавателя основными средствами являются методические пособия; программа формирования нравственных ценностей, разработки ситуаций, тесты, памятки, способствующие реализации предлагаемой технологии; для студентов и учащихся основными средствами воспитания являются развивающие методики, схемы, тесты, памятки, специальные задания и ситуации.

К вспомогательным средствам, требующим технической оснащенности, относятся записи видео и аудио информации на различных носителях, диафильмы.

Одним из принципиальных моментов в организации педагогического эксперимента является проблема выбора критериев и показателей для оценки эффективности сконструированной модели.

В качестве критериев нравственного воспитания выступают: уровень знаний и убежденности в необходимости соблюдения норм морали, сформированность качеств личности, умения и навыки соответствующего поведения в различных жизненных ситуациях. В целом, это можно определить как уровень нравственной культуры личности, которая должна проявляться во всех сферах жизнедеятельности каждого человека.

Таким образом, проблема духовно – нравственного воспитания студентов в современных социокультурных условиях является актуальной и требует дальнейшей разработки.

**Библиографический список**

1. **Авилов, Г. М.** Формирование нравственной личности в ролевой игровой деятельности [Текст] / Г. М. Авилов // Проблемы морально-нравственного развития личности и общества. Кемеровский государственный университет. – Кемерово: ООО «Фирма Полиграф», 2004. – 346 с.
2. **Гершунский, Б. С.** Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) [Текст] / Б. С. Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
3. **Загвязинский, В. И.** Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст] / В. И. Загвязинский. – М.: Издательский центр Академия, 2001. – 208 с.
4. **Кагерманьян, В. С.** Современная система воспитания студентов вузов: концептуальные основы и программа развития [Текст] / В. С. Кагерманьян // Система воспитания в высшей школе. Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования / ФИРО; Вып. 4 – М., 2006. – 68 с/

УДК 37.013

*А. Д. Крымова*

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ  
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ  
ОПТИМИЗАЦИИ ПЕРЕХОДА МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ В ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ**

Демократические преобразования российского общества протекают не совсем в благоприятной социально-экономической и психологической обстановке. Общественно-политические, социально-экономические изменения отразились на всех сферах общественной жизни. Более всего коснулись они духовно-нравственной сферы общества. Не выработав новых, сколько-либо значимых морально-этических норм, иные слои общества пытаются отвергать прежние века и годами апробированные нравственные идеалы, авторитеты и устои.

Больше всего изменения в общественно-политической и социально-экономической жизни страны коснулись общеобразовательной школы. Школьники, как и вся сфера образования, оказались в очень сложной ситуации: старые ориентиры (воспитательные, нравственные, ценностные и др.) по недооценке педагогов и общественности теряют свою эффективность, а новые еще не получили свою должную разработку и практическое подтверждение. Школа по-прежнему остается экспериментальной площадкой для любого рода «новаторов». Множество учебников и методических пособий,

не прошедших должную экспертную оценку, но торопливо внедряющихся в школы, желают оставлять лучшего.

В этих условиях с особой остротой встают вопросы охраны нервно-психического здоровья школьников, которые становятся все более очевидными в связи с наблюдаемым ростом заболеваемости и функциональных расстройств учащихся, девиантного поведения в подростковой среде.

По определению ВОЗ, понятие психического, социального и физического благополучия является необходимым условием формирования подрастающего поколения. Однако ситуация в российских регионах такова, что проблема физического и духовно нравственного оздоровления подрастающего поколения требует безотлагательного и научно обоснованного решения. Свидетельством тому состояние проблемы и в Республике Дагестан.

Как следует из доклада Госсекретаря РД Такибат Махмудовой на заседании Комиссии при Президенте РД по делам женщин, семьи и демографии, из общего количества учащихся школ Дагестана – 431 937 человек, лишь 26% -абсолютно здоровы, у 56,8 % есть какие-либо отклонения, а 15 % - и вовсе инвалиды. В результате 75-80 % детей отстают по учебной программе не по причине интеллектуальных отклонений, а в силу слабого здоровья. Данные Минздрава республики свидетельствуют, что и здоровые дети к концу учебного года приобретают целый ряд нарушений общего физического развития, желудочно-кишечные заболевания, нарушения зрения, опорно-двигательного аппарата и пр. Школьные стрессы значительно ослабляют иммунитет современного ребенка.

Значительное количество детей в республике с нарушениями не только физического плана, но и эмоционально-поведенческими расстройствами. Многие дети с повышенной личностной тревожностью. Это результат общего высокого уровня тревожности взрослого населения республики, который также находится в прямой зависимости от общественно-политико-экономических условий развития республики. Негативное воздействие на развитие детей оказывают и разнообразные развлекательные центры с сомнительным содержанием, очень часто возводимые по соседству со школами, резкое падение нравственности, рост агрессии с экранов телевидения, наркомания и токсикомания, фетишизация богатства и культа денег и многое другое.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в критические периоды развития детей чаще всего возникают процессы нарушения их адаптации. Это связано с тем, что детям сложнее адаптироваться к изменениям в общественной жизни, к новым неожиданным изменениям, во-первых, внутришкольного характера: многообразие образовательных учебных программ различной направленности, чрезмерные учебные нагрузки, повышенная невротизация учителей и пр., а, во-вторых, к изменениям, происходящим в переходном этапе от младшего школьного к подростковому возрасту в силу их активного биологического созревания.

У детей, по мнению некоторых отечественных и зарубежных исследователей в этот период проявляются некоторые психологические особенности, свойственные дезадаптации, например такие, как: агрессивность, повышенный уровень тревожности, конфликтность, склонность к прогулам и другому девиантному поведению.

Возникает вопрос, как оптимизировать переходной этап младших школьников в подростковый возраст, как делать его менее болезненной и более продуктивной для детей в интеллектуальном и физическом отношении? Опыт ряда школ республики, наша многолетняя практика работы психологом в школах г. Махачкалы подтверждают, что присутствует тесная связь между уровнем психофизического развития ребенка и его успеваемостью на этапе перехода детей из начальной школы в среднюю. Именно в 5-х классах, то есть уже на начальном этапе перехода детей в подростковый возраст, мы сталкиваемся с проблемой недисциплинированности учащихся, со снижением их успеваемости и мотивации в обучении, прогулами уроков. Все это следует признать признаками того, что новые условия являются основным стрессообразующим фактором в жизни младшего подростка, ведущим к снижению успеваемости и нарушению дисциплины учащихся.

Возникает необходимость в моделировании некой средней ступени образования, целью которой будет обеспечение безболезненного, плавного перехода на новую ступень обучения. Возникает необходимость преобразования прежней модели образования, внеся в нее коррективы по более успешной организации учебной деятельности в переходный образовательный и возрастной период.

Для этого требуется системное изучение и анализ условий обучения и воспитания школьников на начальном этапе образования. Важно чтобы ни один ребенок не «выпадал из той системы педагогического воздействия, которая еще совсем недавно обеспечивала нормальный ход их воспитания и обучения» [4, с. 118]. Как считают ученые «переломные моменты подросткового возраста: психофизиологический и все, что с ним связано, и социальный – конец детства, вступление в мир взрослых» [1, с. 332].

Переход в 5-й класс – это первый момент, только лишь начало адаптации, еще не имеет такого сильного влияния на организм школьника: пока еще основная масса класса не вступила в фазу гормональных и физиологических изменений организма: им все это еще предстоит пережить.

«Второй момент – окончание детства и переход в мир взрослых оказывается гораздо более сложным, чем представляется современным психологам и педагогам» [1, с. 332]. По мнению А. С. Арсеньева он связан с развитием в сознании подростка критического рефлектирующего мышления и это и есть *определяющее новообразование* данного периода, которое создает основное *ведущее противоречие в жизни подростка*.



Ум подростка становится более рассудочным, « в его сознании появляются тенденции к максимализму, что заставляет подростка становиться в антагонистические отношения с близкими людьми, поскольку многообразие и противоречивость реальности и человеческих отношений не укладываются в рамки его рассудочной логики, а он готов отвергнуть все, что не соответствует этой логике, т. к. именно она господствующая сила в его сознании, критерий его суждений и оценок» [1].

Здесь важную роль играет оптимально организованная учебно-воспитательная деятельность. Говоря о роли учебной деятельности в развитии личности, С. Л. Рубинштейн отмечал: «Человек учится и должен учиться, повышая свою квалификацию, совершенствуясь, и тогда, когда он включается в трудовую деятельность. Но в школьные годы учению принадлежит особая роль; к этому периоду во всей полноте применимо положение: ребенок развивается, обучаясь. В этот период учение является основным видом деятельности, в которой формируется человек» [18, с. 93].

При становлении учебной деятельности у *младших школьников* формируются и развиваются центральные психологические новообразования данного возраста – основы теоретического сознания и мышления и основы, связанных с ним психологических способностей: рефлексии, анализа планирования [5 с. 208].

Однако современная традиционная система начального обучения, являясь по сути эмпирической, мало способствует формированию у школьников полноценной учебной деятельности. Эффективное усвоение учебной деятельности зависит от того, насколько приоритет отдается целостности, системности развертывания знаний, самостоятельности поиска способов решения задач. И большое значение здесь имеет умение учителя конструировать взаимодействие учащихся на уроке, умение быть «режиссером» урока, налаживающим гармоничное межличностное взаимоотношение учащихся в процессе совместной деятельности.

В период становления *подростку* как личности, необходим авторитет в лице взрослого, которому он мог бы доверять. Таким авторитетом при правильно организованном учебно-воспитательном процессе мог бы быть классный руководитель. В принципе, им может быть любой учитель-предметник, но так как обязанностью классного руководителя является контроль, как учебного процесса, так и воспитательного, то он чаще видится с учениками, проводит с ними больше внеурочного времени, поэтому при педагогически правильно поставленной работе у него больше шансов стать авторитетом.

Роль взрослого, в данном случае учителя, в жизни подростка имеет огромное значение, т. к. в этот период происходит смена основных механизмов обучения подростка: на первый план выступают социально- психологические мотивы, связанные с самоутверждением, самоуважением, самоп-

ринятием себя как личности и в то же время как члена учебного коллектива. Задача учителя, классного руководителя в этот период «не просто схематически вколотить в умы детей известный объем учебного материала», а влияние на детей своей личностью. Эта его функция столь же важна, как и собственно учебная деятельность» [22, с. 231].

«Организация здорового, сплоченного, целеустремленного коллектива и правильных взаимоотношений в нем, включение каждого подростка в жизнь такого коллектива – важнейший путь формирования полноценной личности в подростковом возрасте» [21, с. 127]. Не столько учебная деятельность как таковая выступает здесь фактором развития личности подростка, сколько отношение взрослых к его учебной деятельности, к его успеваемости, дисциплине и прилежанию. По мнению И. И. Ильясова, «деятельность учения может быть определена как деятельность по самоизменению, саморазвитию и в качестве ее предмета может рассматриваться опыт самих учащихся, который преобразуется в учении путем присвоения элементов социального опыта».

Однако, не менее важным является также и активная позиция самого учащегося, проявляющаяся не только в желании показать свою взрослость, но и в адекватной оценке своих возможностей. Переоценка возросших возможностей в поиске независимости и самостоятельности приводит подростка к многочисленным конфликтам с взрослыми.

Одним из сильных проявлений внутренней активности является мотивация. Ведущим мотивом поведения подростка является стремление его найти свое место в обществе, отсюда и вытекает ярко выраженное желание играть определенную роль в коллективе, проявление общественной активности. В постоянном поиске своего «Я», в поставленном им эксперименте «Что я могу», часто подросток идет сознательно или несознательно на конфликт и обострение отношений с другими людьми. Его негативизм, упрямство и обостренное чувство справедливости не что иное, как желание познать себя через познание окружающего мира.

Не всегда наличие мотивов бывает достаточным условием для успешной учебной деятельности, если у ученика отсутствует умение ставить цели на отдельных этапах работы, то у него не формируется целеполагающее поведение. Сознательная постановка целей связывается с «развитием производительности поведения, с принятием решения, появлением намерений, что уменьшает импульсивность, непосредственность, ситуативность поведения ребенка. Постановка перспективных целей и подчинение им поведения придает личности определенную нравственную устойчивость» [13, с. 192].

Поступая в школу, ребенок включается в новый для него вид деятельности и какой для него будет эта деятельность в дальнейшем: привлекательной или не очень, будет зависеть от успешности адаптации его еще в начальной

школе. Последнее, в свою очередь, будет способствовать или не способствовать к проявлению интереса к учебной деятельности при переходе в старшую школу, так как начальная школа является фундаментом для становления учебной деятельности в старшей школе.

Большая роль в привитии интереса и любви к школе принадлежит мудрости значимых взрослых, которые призваны помочь ребенку в реализации его потребностей. Уже в начальной школе необходимо помочь учащемуся сформировать активно положительную внутреннюю позицию, т. к. именно она «обуславливает определенную структуру его отношения к действительности, к окружающим и к самому себе. Через внутреннюю позицию и преломляются в каждый момент воздействия, идущие от окружающей среды...» [2]. Новая внутренняя позиция «складывается и оформляется в определенную структуру на протяжении младшего школьного возраста, т. е. в процессе и по мере реального пребывания в социальной позиции школьника» [15]. И эта же внутренняя позиция в дальнейшем будет способствовать адаптации младшего подростка, его быстрому и правильному вхождению в условия новой действительности.

Таким образом, учебная деятельность, являясь ведущим видом деятельности в младшем школьном возрасте, способствует развитию у них главного психического новообразования этого периода: теоретического сознания и мышления, нацеленного на раскрытие закономерностей развития предметов. Именно в младшем школьном возрасте происходит формирование основной структуры учебной деятельности и ее субъекта. Как раз в этот период у детей формируется желание и умение учиться» [5, с. 10].

В условиях перехода в новый возрастной период изменяется также содержание и форма взаимоотношений ребенка с взрослыми и детьми, может измениться место ребенка внутри этих взаимоотношений, самооценка и, как следствие, другие факторы, влияющие на успешность его адаптации в новых условиях, в данном случае, в условиях перехода из младшего школьного возраста в подростковую.

Как показывают многочисленные исследования, именно в этот период меняется отношение к учебной деятельности. По-прежнему, занимая большое место в жизни подростков, учебная деятельность в существующих ее формах, уже не может удовлетворить их возросшие личные притязания, самосознание и жажду активной общественной жизни. Увеличивается критичность ребенка ко всему, в том числе растет требовательность к учителям.

Большой помехой в этот период, как явствует из практики, становятся однообразие уроков, авторитарность учителя, монотонность изложения учебного материала, отсутствие рефлексии и многое другое, что становится благодатной почвой для отчуждения и потери интереса к школе. Начиная тяготиться школьными обязанностями, у детей появляется желание

сократить длину урока, пропустить занятия, увеличить каникулы и т. д. [2; 12; 14].

В собственном представлении младший подросток воспринимает себя как полноправного члена взрослого общества и со стороны взрослых ждет обращения, если не как с равным, то, по крайней мере, уважительного. Особенно это чувство обострено у мальчиков, которые (возможно это как-то связано с дагестанским менталитетом) яростно сопротивляются мелочному контролю и подчинению, указаниям взрослых, идущим вразрез их желаниям и интересам. Авторитарность по отношению к девочкам, особенно выраженная в семьях со строгим традиционным дагестанским воспитанием, проявляется у последних повышенной тревожностью, сильно заниженной самооценкой и, как следствие, невротическими реакциями.

К сожалению, очень часто, взрослые и в школе, и в семье занимают удобную для себя двойственную позицию: то подросток-ребенок, который должен беспрекословно подчиняться авторитету старшего, то он – вполне взрослый, который должен рассуждать и поступать соответственно. Такие неустойчивые отношения чаще всего и отталкивают подростков от взрослых, которые, не видя логики и последовательности в их действиях, становятся в оппозицию.

В отношениях с ровесниками у подростков доминирует желание занять значимую авторитетную позицию в классе. И это одно из новообразований этого периода, нашедшее место в экспериментальном исследовании мотивов учебной деятельности (Л. И. Божович, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина, 1951) – стремление завоевать определенное положение внутри школьного коллектива.

Д. Б. Эльконин считал, что при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту должен произойти переход к новой, более высокой форме учебной деятельности, как деятельности по самообразованию и самосовершенствованию, по приобретению серьезных и глубоких знаний. Эта же мысль находит подтверждение в работе А. П. Краковского, но при условии, что учебная деятельность подростка будет способствовать улучшению его положения в коллективе [10].

Таким образом, мы приходим к умозаключению, что учебная деятельность младших подростков должна удовлетворять потребности детей данного возраста – быть субъектом коллективной учебной деятельности, т. е. потребности в собственном целеполагании и оценке осуществляемой деятельности [8]. Мысль о том, что учебная деятельность в подростковом возрасте должна строиться как деятельность коллективная, но сочетающая по необходимости индивидуальные и групповые формы, подтверждают многие исследователи [6; 8; 11; 16; 19; 20].

Существуют многочисленные исследования, направленные на возможность и способы изменения учебной деятельности младших подростков. Но

перестройка одной лишь учебной деятельности не может решить возникающие на данном этапе развития ребенка личностные проблемы.

Жизненное пространство подростка не должно ограничиваться только лишь учебной деятельностью, активность и энергию подростков необходимо направлять, конечно, с учетом их психологических и физических возможностей, в разнообразный мир творчества, спорта и другой социально важной общественной деятельности.

Подростковый период является наиболее благоприятным для реализации воспитательного потенциала учебной деятельности, для раскрытия перед детьми ее социального смысла через актуализацию ее широких социальных мотивов. Ориентация взрослых только на учебу подростков обедняет развитие детей. «Традиционно сложившиеся формы учебной деятельности не только не способствуют проявлению личностных качеств, но и ограничивают возможности для разностороннего проявления способностей, стимулируя главным образом, проявления вербального интеллекта.

В такой ситуации существенными для оценки личности учащихся качествами являются проявления ограниченного ряда способностей, находящие свое отражение в успеваемости. Успеваемость как основной критерий оценки личности не может удовлетворять подростков, стремящихся к социальному самовыражению» [7, с. 35]. Односторонняя искаженная оценка подростками личности друг друга, проецирующаяся через учебную деятельность и оценивание учителями, приводит к нарушению взаимоотношений между учащимися, необъективному восприятию учащимися себя и одноклассников. А это в свою очередь сказывается на морально-психологическом комфорте или дискомфорте учащегося в классе, что не может не отразиться и на их отношении к учению и к школе в целом.

В этом плане показательны данные, полученные Ю. Е. Алешиной и А. С. Коноводовой в ходе сравнительного исследования характера взаимоотношений в классе с различным соотношением основных деятельности. Исследование показало, что в классах с направленностью на общение, межличностные отношения в целом характеризуются более позитивным фоном, чем в классах с направленностью на учебу. При этом в классах с коммуникативной направленностью успеваемость не оказывает значительного влияния на статус, тогда как в классах с направленностью на учебу успеваемость является важной детерминантой статуса, а низкая успеваемость оказывается достаточной причиной для неприятия ученика» [3].

По мнению Х. Й. Лийметса, личностная значимость учебной деятельности зависит не только от постановки обучения, но, прежде всего, от того, в какую личностную систему жизнедеятельности входит учение [11, с. 84]. Однако «проблема формирования привлекательности учебной деятельности и обеспечения ей надлежащего места в системе жизнедеятельности школьника не нашла еще достаточно приемлемого... решения» [11, с. 7].

В подростковом возрасте основным видом деятельности остается учебная деятельность, но теперь все большее значение приобретает общение. Теперь младший подросток стремится вступить в широкий круг общественных отношений. Главным критерием оценки ребенком себя и другого в это время становятся нравственно-психологические особенности личности, проявляющиеся во взаимоотношениях с окружающими. Именно на этом рубеже появляется своеобразный кризис самооценки, что отражается в бурном росте негативных самооценок десятилетних по сравнению с уравновешенностью позитивных и негативных суждений о себе младших школьников. «Подростковый возраст связан с возникновением самосознания как осознания себя в системе общественных отношений, развитием социальной активности и социальной ответственности, обостряющих потребность подростка в общественном признании» [21, с. 245].

Проведенное исследование позволяет нам сделать следующие *выводы*:

1. Переход от младшего школьного возраста к подростковому, равно как и переход учащихся из начальной школы в среднюю, совпадают по времени и являются кризисными для школьников.

2. Учеба, теоретически оставаясь основным видом деятельности, не является ведущей по своей психологической значимости. Учебная деятельность в существующих ее формах, уже не может удовлетворить возросшие личные притязания, самосознание и жажду активной общественной жизни подростков. Необходимы новые смылсозидающие и социально значимые формы учебной деятельности.

3. Большое значение для оптимизации перехода младших школьников в подростковый возраст приобретают содержание и форма взаимоотношений взрослых (воспитателей, учителей, родителей) с младшими подростками, уважение их личности, признание их социальной, интеллектуальной и духовной значимости.

4. Оптимизации перехода младших школьников в подростковый возраст требует разработки и применения на практике научно-обоснованной и методически подкрепленной долгосрочной программы, направленной на решение данной архиважной проблемы с учетом территориальных регионально-национальных особенностей каждой конкретной школы.

На основе проведенных исследований и, исходя из собственного многолетнего опыта, нами подготовлена и апробирована авторская программа, направленная на решение проблемы в современных условиях многонациональной махачкалинской городской школы.

### Библиографический список

1. **Арсеньев, А. С.** Подросток глазами философа [Текст] /А. С. Арсеньев// Возрастная психология: детство, отрочество, юность: хрестоматия // Сост. и научн. ред. В. С.Мухина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.– 624 с.



2. **Божович, Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте. [Текст] / Л. И. Божович – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
3. **Вереникина, И. М.** Психологические условия перестройки отношения детей к учебной деятельности на рубеже подросткового возраста: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – М., 1988. – 24 с.
4. **Выготский, Л. С.** Проблема возрастной периодизации детского развития [Текст] / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – с. 114–123.
5. **Давыдов, В. В.** Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования [Текст] / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 5–13.
6. **Дусаицкий, А. К.** Развитие личности в учебной деятельности [Текст] / В. В. Давыдов – М., 1996. – 208 с.
7. **Иванова, Е. И.** Стиль адаптации к новым условиям учебной деятельности (на материале исследования младших школьников и подростков): Дис. ...канд. психол. наук. – Пермь, 2000. – 193 с.
8. **Конникова, Т. Е.** Проблемы воспитания подростка [Текст] / Т. Е. Конникова – М., 1972. – 32 с.
9. **Кравцов, Г. Г.** Психологические особенности учебной деятельности подростков: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – М., 1977. – 16 с.
10. **Краковский, А. П.** Трудный возраст. [Текст] / А. П. Краковский – М., 1966. – 160 с.
11. **Лийметс, Х. Й.** Как воспитывает процесс обучения. [Текст] / Х. Й. Лийметс – М., 1982. – 96 с.
12. **Маркова, А. К.** Психология обучения подростка. [Текст] / А. К. Маркова – М., 1975. – 64 с.
13. **Маркова, А. К.** Формирование мотивации учения. [Текст] / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов – М., 1990. – 192 с.
14. **Моргун, В. Ф.** Психологические условия воспитания познавательного интереса учащихся к учебному предмету: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – М., 1979. – 18 с.
15. **Нежнова, Т. А.** Динамика «внутренней позиции школьника при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту [Текст] / Т. А. Нежнова // Вестник МГУ. Психология. Сер.14. – 1988. – № 1. – С. 50–61.
16. **Новикова, Л. И.** Педагогика детского коллектива [Текст] / Л. И. Новикова – М., 1978. – 143 с.
17. **Петровский, А. В.** Проблема развития личности с позиций социальной психологии [Текст] / А. В. Петровский // Вопросы психологии – 1984. – № 4. – С. 15–29.
18. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн – М., 1989. – Т.2. – 321 с.
19. **Рубцов, В. В.** Организация и развитие совместных действий детей в процессе обучения. [Текст] / В. В. Рубцов – М., 1977.
20. **Синицкая, В. А.** Формирование коллективистических отношений школьников- подростков в процессе их учебной деятельности [Текст] / В. А. Синицкая // Ребенок в системе коллективных отношений. – Л., 1972. – С. 138–142.

21. **Фельдштейн, Д. И.** Психология взросления [Текст] / Д. И. Фельдштейн // Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. – М., 2004. – 672 с.

22. **Юнг, К. Г.** Значение аналитической психологии для воспитания [Текст] / К. Г. Юнг // Конфликты детской души. – М., 1995. – С. 56–61.

УДК 138.0

*Е. А. Хазов*

## **КОНКУРЕНТНАЯ БОРЬБА В АМЕРИКАНСКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ В ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XIX В.**

Создание единой транспортной системы в США фактически оформило появление общенационального рынка взамен параллельно существующих, относительно независимых друг от друга местных рынков. Также это обусловило переход к новым технологиям массового производства и распределения товаров и услуг, что в свою очередь предполагало радикальное укрупнение производства, его концентрацию. Одновременно появилась возможность снижать издержки не только за счет масштабов собственно производства, но и бизнеса, так как интегрированная, например, по вертикали «сырье – производство – продажа», фирма экономит на расходах, связанных с транзакциями.

Использование этих возможностей стало насущной необходимостью, поскольку в новых условиях радикально менялись условия конкуренции. В первой половине XIX в. отсутствие развитой транспортной сети ограничивало конкуренцию. Каждый предприниматель действовал на сравнительно ограниченном пространстве местного рынка, часто занимая на нем монопольное положение. В условиях же сложившегося единого национального рынка каждый предприниматель был вынужден вступить в конкуренцию в национальном масштабе. Одним из итогов ужесточившейся конкурентной борьбы была война цен. На протяжении всего последнего тридцатилетия XIX в. цены падали. Приспособление бизнеса к новым условиям шло разными способами. Один из них – создание дифференцированных рынков. В этом случае ставка делалась на производство какой-то особой продукции, пользующейся не массовым, но устойчивым спросом. Она, как правило, требовала высококачественного производства. Такая фирма работала с ограниченным числом покупателей, ориентирующихся на ее продукцию, а потому особо дорожила своей репутацией. Прорваться на этот рынок новой фирме было весьма трудно. Конкуренция уменьшалась, бизнес становился стабильным. Падение цен в таких отраслях было не столь значительным. Другой способ адаптации к новым условиям – переход к массовому производству товаров. Такое производство обеспечивало резкое снижение се-

бестоимости продукции и давало возможность предпринимателю получать прибыль, снижая цену. В этих отраслях колебания цен были, как правило, больше. Так, в производстве высших сортов писчей бумаги, имевших не массовый, но устойчивый спрос в 1883 – 1897 гг. цена упала на 20%, а в производстве дешевой газетной бумаги – на 67%.

Но во втором случае ощутимый выигрыш достигался лишь на этапе вытеснения конкурентов, неспособных перейти на новые технологии, а потому не выдерживающих ценовой конкуренции. Если же в отрасли оказывались несколько фирм, перешедших на новые технологии, ситуация радикально менялась. Поскольку эти фирмы располагали более широкими возможностями по манипулированию ценами, война цен приобретала, как правило, более интенсивный характер. Она вынуждала проводить дальнейшую рационализацию производства, обновлять оборудование, то есть увеличивать и без того значительный в таких отраслях основной капитал.

Ощутимый эффект в конкурентной борьбе давала вертикальная интеграция – стремление установить контроль над фирмами, поставляющими сырье, и фирмами, занимающимися реализацией продукции. Это давало существенную экономию на трансакциях, на расходах, сопровождающих движение продукции от фирмы к фирме. Экономия на трансакциях позволяла существенно снижать издержки производства, следовательно, фирма была готова идти дальше на снижение цены. Но вертикальная интеграция имеет эффект не во всех отраслях. Она имела существенное значение для черной металлургии. Объединение в одну фирму предприятий по добыче железной руды, каменного угля, выплавке чугуна, затем стали с последующим изготовлением из нее проката давало колоссальный выигрыш, о чем свидетельствовали успехи Эндрю Карнеги. Его фирма, первой сделавшая основной упор на создание производства с полным циклом, продавала рельсы по самой низкой цене, но при этом ее прибыли увеличились с 1878 по 1900 гг. с 400000 до 40000000 долларов. К концу XIX в. большинство крупных фирм были вертикально интегрированы. В то же время в отраслях, где расходы на сырье составляют незначительную долю в структуре издержек, эффективность вертикальной интеграции намного ниже. Но даже в случаях, где она эффективна, это лишь еще более усиливает войну цен. Вертикально интегрированной крупной фирме труднее остановить производство, чем мелкой интегрированной. Ее руководство всегда предпочтет снизить цену, а не останавливать производство. Но очевидно, что ценовая война не может идти бесконечно. На определенном этапе снижение цен создает реальную угрозу всем конкурентам. Как правило, к тому времени число конкурирующих фирм остается небольшим. В этом случае становятся возможными попытки договориться о приемлемой цене в масштабах отрасли.

Исторически первой формой такого рода попыток ограничить конкуренцию в США были пулы (от английского pool – соглашение). Пул действи-

тельно был соглашением между конкурентами, в котором устанавливались какие-то правила конкурентной борьбы. Первым известным науке пулом было соглашение между изготовителями канатов в 1861 г. В 70–80-е годы они стали уже весьма распространенным явлением в деловой практике. Известны пулы торговцев поваренной солью в Мичигане и производителей виски, пул по продаже стальных рельсов и пул по продаже гвоздей. В 1880 г. по инициативе Генри Хэйвмейера был создан пул производителей сахара. Они договорились не снижать цены, платить по 1 центу с фунта сахара в общий стабилизационный фонд и согласились безоговорочно прекращать производство сахара по распоряжению руководящего органа пула в случае угрозы падения цен. В 1887 г. появился пул по продаже стальных рельсов. Он установил общую цену в 28 долларов за тонну. В рамках соглашения устанавливался общий объем производства рельсов и квота каждой фирмы. Был создан комитет по контролю за выполнением пула из трех человек. Главным недостатком пулов было то, что они не имели юридической силы. Поэтому нарушитель соглашения не нес никакой ответственности. Пулы не были прочными. Пул по продаже рельсов распался в 1897 г.; в итоге цены упали до 15 долларов за тонну. Более того, в 1890 г. конгресс США принял закон Шермана, прямо запрещающий пулы.

Попыткой преодолеть недостатки пула по регулированию конкуренции стал трест (от английского trust – доверять). Его изобрел юристконсульт нефтяной компании «Стандард ойл» Додд. Эта компания, основанная Джоном Рокфеллером в 1870 г., испробовала все способы конкурентной борьбы. Она применяла самые современные методы нефтепереработки, установила контроль над нефтепроводами, что давало ей преимущества перед другими компаниями, превратилась в самую крупную фирму отрасли. Однако война цен продолжалась. Тогда в 1882 г. Рокфеллеру удалось добиться соглашения, по которому все фирмы, дающие 90% нефтепереработки, практически объединились. Все они преобразовывались в корпорации, потом осуществлялась оценка стоимости каждой корпорации и владельцам ее акций выдавались сертификаты на каждые 100 долларов капитала. Владельцы сертификатов подписывали соглашение о передаче своей собственности в управление 9 доверенным, так называемым «trustees». Эти доверенные избирались из числа владельцев сертификатов на три года. Сертификаты приравнивались к акции. Они могли быть объектом купли и продажи, котируются на бирже. Фактически традиционная форма доверительного управления была использована Рокфеллером для консолидации всей нефтяной промышленности и стабилизации цен на нефтепродукты. Эта форма регулирования конкуренции быстро завоевала популярность среди предпринимателей. В 1884 г. был создан трест хлопкового масла, в 1885 – трест льняного масла, в 1887 г. – свинцовый, сахарный и трест производителей виски. Почти сразу тресты встретили широкое общественное движение протеста. Их закон-

ность постоянно оспаривалась в судах. В 1887 г. в Луизиане был возбужден процесс против треста хлопкового масла, в 1889 г. в Нью-Йорке против сахарного треста, а в Огайо против «Стандард ойл траст». Сахарный трест был распущен по решению суда уже в 1889 году. В 1892 году закончился не в пользу «Стандард ойл» процесс в Огайо. Местный суд признал трест незаконной организацией, поскольку трансформация капиталов входящих в него компаний не соответствовала общему закону Огайо об инкорпорации. Суд, кроме того, увидел в тресте узурпацию прав акционеров, а его существование нашел несовместимым с общественными интересами.

В поисках законных методов консолидации отрасли создатели трестов начали использовать закон о корпорациях штата Нью-Джерси. Этот штат был первым, разрешившим корпорациям, зарегистрированным в нем, владеть и распоряжаться акциями других компаний. На месте трестов создавались или восстанавливались независимые компании, а в Нью-Джерси инкорпорировали «держательскую» или «холдинговую» компанию. Акции холдинга обменивались на акции остальных компаний с тем, чтобы он обладал контрольным пакетом. Это позволяло холдингам играть роль головной руководящей компании. В ноябре 1889 года эту операцию проделал трест хлопкового масла, за ним последовал свинцовый трест. В 1891 году сахарный трест был преобразован в «Америкен шуга рифайнинг компани». Решение суда Огайо о роспуске «Стандард ойл траст» могло привести к краху всей нефтеперерабатывающей промышленности США. За время, прошедшее с момента создания, трест провел кардинальную реорганизацию отрасли. Производство было укрупнено. Число нефтеперерабатывающих заводов сократилось с 53 до 22, все управление нефтепереработкой было сосредоточено в одном офисе. Была создана собственная сеть реализации нефтепродуктов в США и за границей, развивалась собственная база по добыче нефти. Трест создал полностью интегрированную фирму, дававшую 4/5 производства нефтепродуктов США. Поэтому сразу же трест был преобразован в холдинговую компанию. Весь трест был реорганизован в 19 компаний. В штате Нью-Джерси была зарегистрирована «Стандард ойл компани» как холдинговая компания. Ее акции были обменены на акции этих 19 компаний с тем чтобы у холдинга был контрольный пакет каждой из них.

Таким образом, перемены, произошедшие в американской промышленности в последней трети XIX века, были вызваны радикальными изменениями условий конкуренции и внедрением технологий массового производства. Составной частью этих перемен была увеличивающаяся популярность корпораций как наиболее оптимальной формы делового предприятия в условиях становления крупного бизнеса и вытеснение ими единовладельческих фирм и товариществ.

### Библиографический список

1. Concentration in the Manufacturing Industries of the United States / Ed. by R. L. Nelson. New Haven, 1963. P. 156; Кредер А.А. Предпринимательская корпорация в США: конец XVIII-начало XX вв. (на материалах штата Северная Каролина) // учебное пособие /. – Саратов : Изд-во Саратов. Ун-та, 2000 С. 47.
2. **Lamoreaux, Naomi.** The Great Merger Movement in American Business. 1895–1904. Cambridge, 1985. P. 26
3. **Bain, Joe S.** Industrial Organization. N.Y., 1959. P. 157; Chandler, Alfred D. Jr. The Visible Hand. P. 266–269.
4. **Bruchey, Stuart.** Enterprise. The Dynamic Economy of a Free People. Cambridge, 1990. P. 339; См. также Кредер А. А. Предпринимательская корпорация в США: конец XVIII-начало XX вв. (на материалах штата Северная Каролина) //учебное пособие. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2000
5. **Супоцкая, И. М.** Монополии и антимонополистическое движение в США в конце XX века. С. 17; Eichner, Alfred S. The Emergency of Oligopoly. Sugar Refining as a Case Study. Baltimore, 1969. P. 63–64; Trust, Pools and Corporations / Ed. by. William Z. Ripley. Boston, 1909. P. 21, 45, 73–85, 271–272.
6. **Супоцкая, И. М.** Монополии и антимонополистическое движение в США в конце XX века. С. 18–22; Eichner, Alfred S. The Emergency of Oligopoly. Sugar Refining as a Case Study. Baltimore, 1969. P. 148–151; Hidy Robert W., Hidy, Mary E. Pioneering in Big Business. History of Standard Oil Company (New Jersey). N.Y., 1955. P. 44–48, 218–219.
7. **Chandler, Alfred D. Jr.** The Visible Hand. P. 324–325; Hidy Robert W., Hidy, Mary E. Pioneering in Big Business. History of Standard Oil Company (New Jersey). N.Y., 1955. P. 225.

УДК 378.147

*Т. Л. Иванайская*

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ССУЗА

В ряде концептуальных документов, определяющих основные направления развития российского образования на ближайшие годы, сформулирован социальный заказ к системе образования. Перед ссузами поставлены задачи: самостоятельное изучение и выявление спроса на специалистов среднего звена; осуществление интеграции требований рынка труда и образовательного процесса, способствующей ликвидации разрыва между содержанием образования и практической деятельностью; осуществление поддержки позитивных тенденций в развитии молодого поколения. Именно



в этой сфере сегодня находится ключ к устойчивому росту конкурентоспособности специалиста, и создаются условия успешного развития каждой личности, способной к сотрудничеству, отличающейся динамизмом, готовой к межкультурному взаимодействию, обладающей чувством ответственности за судьбу страны.

Современный этап развития профессионального образования характеризуется гуманитаризацией, происходит переход к развитию личностных характеристик будущего специалиста, являющихся показателями профессиональной зрелости человека.

В этих условиях особое значение приобретает работа педагогических коллективов техникумов и колледжей по подготовке учащейся молодёжи к профессиональному самоопределению.

Как утверждают учёные, занимающиеся проблемой профессионального самоопределения (О. Б. Даутова), профессиональное самоопределение в юношеском возрасте является жизненно важным. Первичный выбор профессии создаёт специфический настрой молодого человека на определенную жизненную перспективу. Профессиональное самоопределение является важным звеном в регулировании как текущей деятельности, так и профессионального развития субъекта в целом. Степень его сформированности выступает предпосылкой становления активной жизненной позиции личности. В процессе подготовки будущего специалиста в колледже, техникуме происходят значительные изменения в его самосознании, результаты которых в последствии скажутся на успешности профессиональной деятельности и удовлетворённости этой деятельностью.

По мнению ряда авторов (К. А. Абульхановой-Славской, Н. С. Пряжникова, С. Н. Чистяковой, О. Б. Даутовой, И. С. Кона и др.), профессиональное самоопределение молодежи – это процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой сфере и способ её самореализации, достигаемый благодаря согласованию внутриличностных и социально-профессиональных потребностей, что позволяет подготовить человека в будущем к перемене профессии, адаптации к жизни в условиях рыночной экономики. Получение образования, специальности, соответствующей квалификации является важным фактором, определяющим социальную мобильность молодёжи. Являясь важным этапом личностного самоопределения, профессиональное самоопределение представляет собой сложное личностное образование, формирующееся под воздействием профессиональной среды и активного участия субъекта в профессиональной деятельности. Изучение проблемы профессионального самоопределения предполагает исследование профессиональной Я-концепции, профессиональных представлений, отношения личности к самой себе как к профессионалу, к собственному профессиональному становлению и самосовершенствованию.

Научную ценность для нашего исследования представляет концепция профессионально-личностного развития в период профессиональной подготовки Л. С. Подымовой, рассматривающей профессиональное самоопределение как основу самоутверждения человека в обществе. Профессиональное самоопределение личности понимается как процесс выбора профессии и развития субъекта труда. По ее мнению, выбор профессии очень важен в целостном жизнеопределении человека. Он связан с прошлым опытом личности; процесс профессионального самоопределения простирается далеко в будущее, участвуя в формировании общего образа Я, определяя, в конечном счете, течение жизни. Это требует учета широкого спектра факторов, влияющих на выбор профессии, и в частности временного аспекта, учета прошлого опыта личности и ее представлений о будущем. В качестве факторов выбора профессии должны быть учтены жизненные планы личности в других областях, например в личной жизни (Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков).

На основе вышеизложенных подходов к проблеме профессионального самоопределения нами сформулировано следующее определение: **профессиональное самоопределение студента – это процесс выбора студентом ориентации на освоение социокультурного опыта человечества, обеспечивающий становление интегративного качества личности, проявляющегося в целостности критериев: мотивационного (стремление стать профессионалом, приобрести умение самоопределяться в жизненных и профессиональных ситуациях); когнитивного (знание сущности профессионального самоопределения, обстоятельств и факторов совершаемого выбора и реализации принятого решения); деятельностного (умения соотнести свои потребности в профессиональной деятельности с возможностями, корректировать целеполагание); эмоционально-оценочного (чувство удовлетворенности от профессионального самоопределения).**

В качестве **компонентов** профессионального самоопределения мы выделяем: информационный, операциональный и ценностный. Наряду с этими компонентами важным является личностный компонент.

В педагогическом эксперименте по формированию способности студентов к профессиональному самоопределению приняли участие студенты и преподаватели Стерлитамакского химико-технологического техникума. Для проведения эксперимента нами были выделены критерии и показатели уровня профессионального самоопределения (табл. 1).

Для определения процентного соотношения сформированности критериев профессионального самоопределения мы использовали различные методики: анкету, опросники, индивидуальные беседы. В связи с выделением четырёх уровней профессионального самоопределения мы получили следующие результаты:

- 1 группа – высокий уровень сформированности профессионального самоопределения (11,2% студентов);
- 2 группа – средний уровень профессионального самоопределения (20,8% студентов);
- 3 группа – допустимый уровень профессионального самоопределения (15,7% студентов);
- 4 группа – низкий уровень профессионального самоопределения (52,3% студентов).

Таблица 1

**Критерии и уровни профессионального самоопределения студента**

Характеристика показателя \ Уровень показателя	Высокий (уровень культуры)	Средний (приближённый к норме культуре)	Допустимый (не противоречащий в целом норме культуры)	Низкий (не соответствующий норме культуры)
<b>Мотивационный критерий</b>				
Стремление стать личностью, профессионалом; осознать свою уникальность и самобытность.	Мотивы устойчивые	Мотивы, сопутствующие познавательным	Неустойчивые, ситуативные	Мотивы отрицательные
<b>Когнитивный критерий</b>				
и реализации принятого решения.	тно соотносённые с культурной позицией студента.		дента.	
<b>Деятельностный критерий</b>				
Студент умеет: соотносить свои потребности в профессиональной деятельности с возможностями, скорректировать целеполагание	Творческие умения	Умения, частично поискового характера	Репродуктивные умения	Владение умениями на уровне отдельных операций
<b>Эмоционально-ценностный критерий</b>				

Уровень показателя Характеристика показателя	Высокий (уровень культуры)	Средний (приблизжённый к норме культуре)	Допустимый (не противоречащий в целом норме культуры)	Низкий (не соответствующий норме культуры)
Студент испытывает удовлетворённостью социальной и профессиональной деятельности	Эмоции положительные, устойчивые, эмпатия	Эмоции положительные, ситуативные	Эмоции больше положительные, чем отрицательные	Устойчивые отрицательные эмоции

Распределение студентов на группы представлено на рис.1.

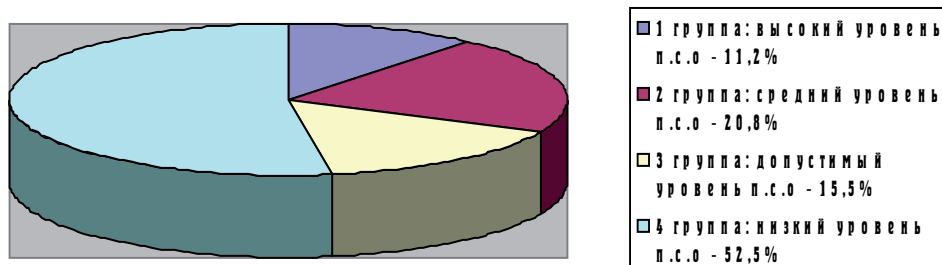


Рис.1. Распределение студентов на группы в зависимости от уровня профессионального самоопределения (начало эксперимента)

Содержательный анализ полученных данных позволяет определить, что общий уровень профессионального самоопределения студентов ссуза требует развития, так как студенты не осознают значимости образовательной среды в их профессиональном самоопределении. В то же время они выражают желание узнать способы профессионального самоопределения и испытать чувство удовлетворённости от профессионального выбора.

Нами сформулированы педагогические условия профессионального самоопределения студентов ссуза:

– рассмотрение профессионального самоопределения как жизненно важного выбора профессии личностью, создающего творческий настрой на

определённую жизненную перспективу и на саморегулирование учебной деятельности;

- развитие положительных мотивов к профессиональному самоопределению: познавательных, творческих, нравственных;
- участие студента в выборе форм и методов учебной деятельности, активизирующих целеполагание;
- стимулирование личностной, интеллектуальной, деятельностной рефлексии студента во внеаудиторной среде.

Важным условием для развития профессионального самоопределения личности является наличие культурной среды образовательного учреждения.

Нами разработана программа спецкурса «Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студента во внеаудиторной среде ссуза». Спецкурс обеспечивает целенаправленное развитие умений и навыков профессионального самоопределения и формирование знаний о его сущности.

Содержательная сторона процесса профессионального самоопределения студентов представляла собой совокупность этапов учебно-воспитательной деятельности, на каждом из которых ставилась своя цель, определялось содержание, закладывались механизмы, выявлялись условия осуществления и подводились результаты. Мы выделили в процессе педагогического сопровождения профессионального самоопределения *три этапа*:

- 1 этап – мотивационно-целевой (подготовительный);
- 2 этап – содержательно-операциональный (собственно профессиональное самоопределение);
- 3 этап – результативно-оценочный (совершенствование профессионального самоопределения).

При выборе форм и методов педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов во внеаудиторной среде мы ориентировались на поиск моделей, которые в наибольшей степени соответствуют интересам, возможностям, способностям человека. Важной особенностью образовательной среды является её регионализация. По мнению Л. Б. Соколовой, сегодня требуется воспитание личности, адаптирующейся в родной социокультурной среде к выполнению социальных ролей, необходимых в условиях региона. «Воспитывая личность, система образования формирует её как представителя социума, города, региона, народа, государства; как представителя практической деятельности, самостоятельно мыслящего индивида, постигающего связь и взаимообусловленность глобальной, общенациональной и регионально-муниципальной проблематики» [8, с. 31].

Мы уделяли особое внимание эмоциональной стороне этой деятельности. Это обусловлено тем, что «культура чувств включает в себя богатство и разнообразие переживаний; умение управлять своими чувствами, быть их

господином, а не игрушкой слепых страстей; культура чувств предполагает так называемый эмоциональный резонанс – способность эмоционального отклика на события и явления окружающей действительности, на душевное состояние другого человека» [8, с. 67].

Для развития у студентов положительной мотивации к профессиональному самоопределению (подготовительный этап) мы использовали мероприятия, которые носили ярко выраженный творческий и поисковый характер. Например, вечера: «Годы и люди (встречи с выпускниками прошлых лет)», «Башкирская гостиная».

На вечере в «Башкирской гостиной» прошла встреча студентов с творческой интеллигенцией города: художником А. П. Богдановой, поэтессой, заслуженным деятелем культуры РБ З. Н. Янбердиной, писателем и краеведом Ф. Ф. Юмагузиным, композитором Р. А. Даминевым (директор техникума). Мероприятию предшествовало две **выставки**: художественная и книжная, где были представлены работы гостей.

Вечер «Годы и люди» был организован для встречи студентов с выпускниками.

С интересом отнеслись студенты к **экскурсии** в музей базового предприятия техникума ОАО «Каустик», сопровождающейся **просмотром и обсуждением документального фильма** об истории предприятия.

Незабываемым для студентов останется **поход** по Национальному Башкирскому парку, организованному в дни летних каникул, в ходе которого состоялось знакомство с традиционными промыслами башкир: бортничеством и разведением коней, с наскальным творчеством древних художников» и уникальными природными памятниками Южного Урала.

Активное участие студентов во всех мероприятиях способствовало мотивации студента к становлению стать профессионалом, осознанию своей уникальности и самобытности, потребности в профессиональном самоопределении; ориентации в социокультурном пространстве; определению того, к чему он хочет приобщить себя.

На этапе освоения норм, ценностей, смыслов, образцов культуры, умений осуществления профессионального самоопределения во внеаудиторной образовательной среде (содержательно-операционный этап) доминировали также такие формы работы со студентами, как тренинги, деловые и профориентационные игры, круглые столы, активизирующие опросы, составление студентами портфолио. При этом мы опирались на накопленный опыт разработки профориентационных программ [5, с. 78].

Повысить интерес к выбранной профессии помогла **реферативная работа** по таким темам как «Моя специальность – техник», «Развитие промышленности Башкирии», «Рационализация и изобретательство на химических предприятиях города».

Реализация данного направления работы способствовала приобретению студентами опыта профессионального самоопределения, творческого при-

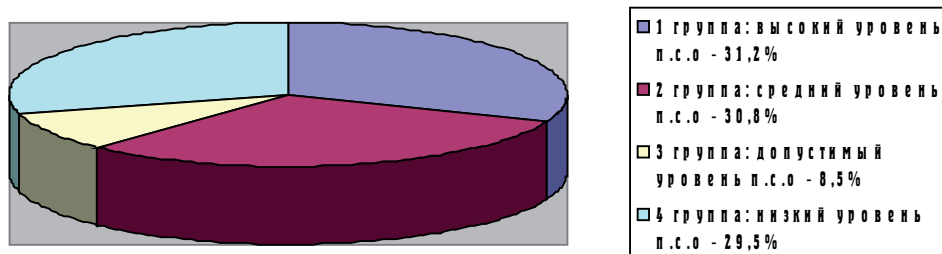


менения знаний, умений, образцов социокультурной деятельности; участие студентов в отборе содержания, методов и средств профессионального самоопределения; системному владению знаниями о культуре, закономерностях и принципах самоопределения, сущности и способах профессионального самоопределения; самостоятельному творческому поиску в решении социальных и культурных проблем.

В целях совершенствования профессионального самоопределения студентов (результативно-оценочный этап) были проведены: **«Общетехническая олимпиада»**, **конкурс профессионального мастерства «Лучший механик»**, **выставки и презентации творческих работ**.

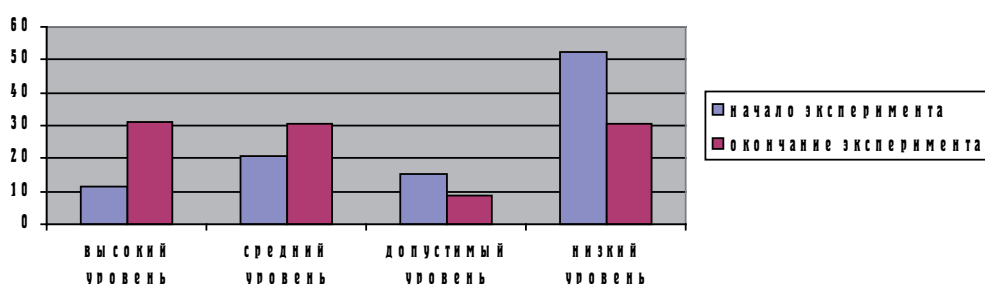
Для анализа результатов профессионального самоопределения мы предложили студентам **выпустить информационные бюллетени и опубликовать статьи** в студенческой газете «Вестник СХТТ».

По итогам проведения педагогического эксперимента было проведено изучение уровня профессионального самоопределения студентов техникума с помощью анкетирования, активизирующих опросов, индивидуальных бесед, учитывались результаты творческих работ. Результаты представлены на рис. 2.



*Рис. 2. Распределение студентов на группы в зависимости от уровня профессионального самоопределения (окончание эксперимента)*

Анализ результатов проведённого педагогического эксперимента показал, количество студентов с высоким и средним уровнем профессионального самоопределения увеличилось. В свою очередь произошло уменьшение количества студентов, входящих в группу с низким и допустимым уровнем профессионального самоопределения (рис. 3).



*Рис. 3. Уровни профессионального самоопределения до и после проведения педагогического эксперимента*

Программа спецкурса «Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов во внеаудиторной среде ссуза» способствовала: приобретению практико-ориентированного опыта студентом самоопределяться в жизненных и профессиональных ситуациях; повысила уровень знаний о сущности профессионального самоопределения, обстоятельствах и факторах совершаемого выбора и умений соотносить свои потребности в профессиональной деятельности с возможностями; принесла чувство удовлетворенности студентам от профессионального самоопределения, что, в целом, позволило повысить качество подготовки специалистов.

### Библиографический список

1. **Абульханова-Славская, К. А.** Стратегия жизни [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. **Белозерцев, Е. П.** Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. [Текст] / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 495 с.
3. **Даутова, О. Б.** Самоопределение личности школьника в профильном обучении: Учебно-методическое пособие: [Текст] / О. Б. Даутова. – СПб.: КАРО, 2006. – 356 с.
4. **Кон, И. С.** Психология старшеклассника [Текст] / И. С. Кон – М., 1980. – 230 с.
5. **Морева, П. А.** Педагогика среднего профессионального образования. [Текст] / П. А. Морева – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 380 с.
6. **Пряжников, Н. С.** Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. [Текст] / Н. С. Пряжников – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 490 с.
7. **Пурин, В. Д.** Педагогика среднего профессионального образования [Текст]. / В. Д. Пурин – Ростов н/Д.: издательство «Феникс», 2006 – 256 с.

8. **Сластёнин, В. А.** Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. [Текст] / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002 – 485 с.

9. **Соколова, Л. Б.** Становление культуры педагогической деятельности учителя: Монография. [Текст] / Л. Б. Соколова. – Оренбург: Издательство ОГПУ, 2003. – 352 с.

10. **Чистякова, С. Н.** Актуальные проблемы педагогического сопровождения социально-профессионального самоопределения школьников [Текст] / С. Н. Чистякова // Система профессиональной ориентации молодёжи в Кузбассе: Тез.Всерос.н.п.к. – Кемерово, 2001.– С.9–10.

*О. В. Мирзабекова***РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
НАПРАВЛЕННОСТИ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ  
ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ  
ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ**

В настоящее время инженерное образование представляет собой самую масштабную подсистему высшего профессионального образования России. Обучение будущих инженеров в высших учебных заведениях организовывалось таким образом, чтобы обучаемый овладевал знаниями и умениями необходимыми для его будущей профессиональной деятельности. Не случайно такая направленность обучения сформулирована в дидактике высшей школы в виде ведущего принципа – принципа профессиональной направленности.

В настоящее время в теории и методики обучения предметным знаниям, в частности знаниям по физике, накоплен колоссальный опыт в вопросе реализации принципа профессиональной направленности. Существуют различные направления в его реализации: а) введение в содержание учебного предмета профессионально значимых видов деятельности; б) включение описания технических устройств или технологических процессов в систему вопросов для семинарских и практических занятий; в) разработка специальных дидактических средств (физических задач, лабораторного практикума, задач научно-исследовательского характера, расчетно-графических задач); г) введение в содержание обучения профессионально значимого материала на основе анализа содержания общепрофессиональных и специальных дисциплин и профессиональной деятельности инженера.

В настоящее время данные направления в реализации принципа профессиональной направленности не являются перспективными. Подтверждением высказанного являются результаты констатирующего эксперимента, проведенного в ряде технических вузов Астрахани, Москвы и Волгограда.

Каковы же причины спада эффективности сложившихся подходов в реализации одного из основополагающих принципов дидактики высшего профессионального образования? Полагаем, что ответ на данный вопрос позволит приблизиться к решению проблемы реализации принципа профессиональной направленности при обучении предметным знаниям, в частности знаниям по физике.

Растет динамика изменений в различных областях жизнедеятельности человека. Стремительно меняются технические и технологические условия профессиональной деятельности дипломированного специалиста. Эти из-

менения приводят к тому, что возникает противоречие между потребностью владения практически значимыми в профессиональной деятельности умениями инвариантными к изменяющимся условиям производства и отсутствием или недостаточной разработанностью методики обучения таким умениям будущих специалистов, в частности специалистов инженерного профиля.

Для подготовки специалистов – будущих инженеров до настоящего момента было общепризнанным традиционное понимание профессионального образования как усвоение определенной суммы знаний, основанного на преподавании фиксированных предметов. Полученные таким образом знания сравнительно быстро устаревают и добавление все новых и новых объемов информации в существующие учебные планы и программы не могут обеспечить качественную подготовку квалифицированного специалиста – инженера. Так, например, в исследовании В. Е. Шукшунова установлена единица измерения устаревающих знаний специалистов – «период полураспада компетентности» [1]. По оценке автора исследования в настоящее время у студентов – будущих инженеров наблюдается доминирование, в основном, не только в среднем и низком уровне современных теоретических знаний, но и в отсутствии мобильности в применении знаний в изменяющихся условиях техники и технологии производства. Это обусловлено тем, что знания практически значимые в будущей профессиональной деятельности формировались у студентов на уровне конкретных представлений. Кроме того, за достаточно продолжительный срок обучения поток новых знаний непрерывно растет, и как следствие, обучение предметным знаниям будущего дипломированного специалиста не гарантирует формирование методов применения предметных знаний в практических ситуациях.

Развитие науки, техники и технологии производства затрагивает и геополитические, экономические, социальные условия жизнедеятельности будущего специалиста, в связи с чем, меняются требования, предъявляемые к системе высшего профессионального образования потенциальными ее потребителями, среди которых наиболее значимым на сегодняшний день является наличие возможности выбора индивидуальной стратегии обучения. Данное требование (желание) обучаемых в высших учебных заведениях объясняется тем, что поточный метод обучения до сих пор преобладающий в наших вузах, принудительно утверждает одинаковый для всех темп и уровень изучения учебных дисциплин. Идет «подтяжка» слабых студентов до среднего уровня, а для сильных – снижение эффективности и интереса к обучению [2, с. 101]. Кроме того, неоспорим тот факт, что многим студентам приходится совмещать обучение и работу, что накладывает свои трудности при обучении будущих инженеров в вузе. В связи с вышесказанным можно утверждать, что существует противоречие между спецификой организации учебного процесса в высших профессиональных образовательных

учреждениях и индивидуальными потребностями каждого потенциального потребителя образовательных услуг.

Таким образом, выявленные противоречия подтверждают актуальность исследования, и позволяют наметить пути решения в проблеме реализации принципа профессиональной направленности при обучении предметным знаниям, а в частности знаниям по физике, будущих инженеров

- Необходимо построить систему знаний таким образом, чтобы, не расширяя объема, в то же время дать человеку весь накопленный запас, то есть использовать инвариантный подход [3, с. 53].

- Необходимо формирование методов мышления, обеспечивающих самостоятельность в применении знаний в будущей профессиональной деятельности специалиста, т. е. ориентированных на инварианты.

- Необходимо так организовать процесс обучения предметным знаниям, чтобы удовлетворить индивидуальные потребности каждого обучаемого.

Теоретической основой решения поставленных задач являются следующие положения.

1) *Объем знаний по физике должен быть необходимым и достаточным для того, чтобы будущий инженер смог использовать его для решения типовых профессиональных задач.* Это означает, что цели обучения предметным знаниям, а в частности, знаниям по физике, должны быть представлены в виде системы типовых задач или системы адекватных им умений (видов деятельности), сформулированных в обобщенном виде, которые встретятся будущему специалисту в его профессиональной деятельности, но которые он должен научиться решать в вузе.

2) *Знания по физике должны быть усвоены обучаемыми в ситуациях моделирующих будущую профессиональную деятельность.* Это означает, что обучаемый должен уметь распознавать или воспроизводить элементы физических знаний в конкретных ситуациях. Подчеркнем, что усвоению подлежат обобщенные способы выполнения данной деятельности, что позволит студенту решить каждую конкретную ситуацию, включающую деятельность по распознаванию или воспроизведению физического объекта, явления, научного факта или физического закона.

3) *При обучении должны быть использованы открытые, дистанционные формы обучения (ДО), основанные на использовании информационных коммуникационных технологиях.*

Таким образом, для реализации принципа профессиональной направленности при дистанционном обучении физике необходимо прежде всего выявить типовые профессиональные задачи инженеров различного направления подготовки, решаемые с помощью физических знаний. Следует отметить, что в дидактической литературе существуют различные трактовки термина «профессиональная задача». Как правило, «профессиональная задача» – это задача с «производственным содержанием», в которой «субъекта и условия его деятельности сильно идеализированы, а формулировка задачи



только содержит техническую терминологию и не описывает реальную ситуацию” [4, с. 66]. То есть в таких задачах профессиональная ситуация исключается из реальных условий с большей или меньшей степенью абстрагирования. Классическими примерами таких задач являются задачи по физике, в которых описывается объект (поезд, ракета, электрическая цепь и т. д.), с одной стороны, и предмет (свойства, отношений, структуры, функций и т. д.) – с другой. Чтобы решить задачу, надо на основе её условий выделить предмет действия, произвести с ним определенные операции (иногда только мысленные) на основе известной ученику (ранее изученной) закономерности, не указанной, однако, в условиях задачи. Все это с полным основанием можно перенести и на задачи с производственным содержанием, используемые в вузовской практике обучения.

И все же, профессиональная задача, которую должен научиться решать будущий инженер содержит какую либо реальную производственную проблему, связанную с процессом, явлением, техническим объектом или технологией производства. Для ее решения инженер выбирает пути, средства решения и осуществляет процедуру решения. В учебной профессиональной задаче “изменяются условия деятельности, но средства и процедура решения должны оставаться такими же, как и при решении реальной производственной задачи” [4, с. 68]. При таком подходе возможно осуществить перенос полученных в учебной деятельности навыков в реальную профессиональную деятельность.

В практической деятельности инженеров различного профиля возникают профессиональные задачи, решаемые с применением знаний физики, химии, биологии, математики, метрологии и других наук. Нас интересовали задачи, решаемые только с помощью физических знаний. С этой целью нами были использованы широко известные способы выявления типовых задач, среди которых такие как моделирование, экстраполяция, экспертные оценки, анализ модели специалиста, методы психологического анализа профессиональной деятельности: наблюдение, беседы, анкетирование и другие. Помимо этого был проведен анализ случайной выборки реферативных журналов, дипломных работ студентов, анализ курсов специализации инженерных кадров и т. д.

*Применение выше перечисленных методов и обобщение конкретных формулировок профессиональных задач инженеров различного профиля позволило выделить следующие типы профессиональных задач:*

- 1) создание объекта с заданными свойствами;
- 2) разработка технологии (метода) создания объекта с заданными свойствами или выполнение деятельности с определенными объектами в определенных условиях;
- 3) устранение отклонений от нормы значений параметров состояний объекта;

- 4) хранение и транспортировка объекта без изменения заданных свойств;
- 5) передача информации;
- 6) обработка информации;
- 7) нахождение или оценка значения физических величин, описывающих свойства объекта в определенном состоянии;
- 8) управление технологическим процессом, работой технического объекта;
- 9) эксплуатация технического объекта;
- 10) управление поведением биологического объекта;
- 11) получение вещества в заданном состоянии с требуемыми свойствами;
- 12) разработка технологии (метода) получения вещества в заданном состоянии с требуемыми свойствами;
- 13) создание оптимальных условий для роста биологического объекта (гидробионта).

Данные типы задач соответствуют типам задач, выделенным Г. П. Стефановой [5] и Л. П. Скрипко [6], типовые задачи 10 и 13 – управление поведением биологического объекта и создание оптимальных условий для роста биологического объекта (гидробионта) являются новыми (выделенными нами).

Здесь хотелось бы отметить, что формулировки типовых профессиональных задач специалистов различного профиля совпадают, однако конечный продукт деятельности и его свойства, несомненно, отличаются. Так, например, профессиональная типовая задача по определению или оценки значения физических величин, описывающих свойства объекта в определенном состоянии (7), для инженера – технолога со специализацией «Химическая технология природных энергоносителей и углеродных материалов» может заключаться в нахождении температуры помутнения, отвердевания топлив различной марки, в определении объема выделенных углеводов при разгрузке топлив и т. п. Для инженера со специализацией «Эксплуатация транспортных средств» задачи такого типа таковы: определение уровня масла в рубашке двигателя внутреннего сгорания; определение концентрации  $\text{CO}$ ,  $\text{CO}_2$  содержащихся в продуктах сгорания; определение длины тормозного пути при ДТП и так далее.

Таким образом, указанные выше задачи можно назвать типовыми профессиональными задачами. Для того чтобы установить необходимый и достаточный для решения типовых профессиональных задач объем физических знаний, были выявлены обобщенные методы решения данных задач. Для этого мы воспользовались системой действий [5, с. 67], представленной на рисунке.



**Обобщенная схема деятельности по выделению методов решения типовых задач**

Приведем примеры применения данной обобщенной схемы для выявления содержания метода решения профессиональных задач.

**Пример 1.** Разработаем обобщенный метод решение задачи «Управление поведением биологического объекта (гидробионта)».

1. Выделить цель деятельности – управлять биологическим объектом.

2. Установить, содержит ли формулировка цели деятельности элементы: деятельность, конечный продукт, его свойства – в формулировке содержится деятельность (управлять), не указаны конечный продукт и его свойства (поведение гидробионта). В связи с чем, возникает потребность переформулировать цель деятельности. Для этого необходимо выяснить содержание терминов «управлять», «поведение биологического объекта». Так под «управлением» понимается воздействие такими управляющими параметрами, которые обеспечивали бы наилучшее с точки зрения заданного критерия протекание процесса или, иначе, наилучшее поведение системы, ее развитие к цели по оптимальной траектории [7]. Под выражением «поведение биологического объекта» способность животных изменять свои действия, реагировать на воздействие внутренних и внешних факторов [8]. Из чего следует, что под выражением «управлять биологическим объектом» можно понимать: воздействие на биологический объект управляющими элементами с целью изменения действий последнего, соответствующих заданным критериям (условиям). Таким образом конкретизированная цель деятель-

ности содержит деятельность – воздействие, конечный продукт – изменение действий биологического объекта, свойства конечного продукта – соответствие заданным критериям.

3. Выделить систему действий на ориентировочном этапе:

- установить, каковы должны быть действия (поведение) биологического объекта;
- установить, в каких условиях находится биологический объект;
- установить, какие управляющие элементы могут быть использованы для изменения поведения данного биологического объекта в заданных условиях;
- установить пороговые параметры воздействия управляющих элементов на биологический объект;
- рассчитать параметры управляющих элементов, соответствующие пороговым характеристикам биологического объекта в заданных условиях;
- установить, последовательность использования управляющих элементов для изменения поведения объекта в определенный интервал времени;
- разработать принципиальную схему установки, соответствующую заданным условиям.

4. Выделить систему действий на исполнительном этапе:

- подобрать оборудование;
- смонтировать установку;
- привести ее в действие.

5. Выделить систему действий на контрольном этапе:

- установить, изменяется ли поведение биологического объекта под воздействием управляющего элемента.

**Пример 2.** Разработаем обобщенный метод решение задачи «Создание оптимальных условий для роста биологического объекта (гидробионта)».

1. Выделить цель деятельности – создание условий для роста

2. Установить, содержит ли формулировка цели деятельности элементы: деятельность, конечный продукт, его свойства – в формулировке содержится деятельность (создать), конечный продукт (условия) и его свойства (оптимальные для гидробионта).

3. Выделить систему действий на ориентировочном этапе:

- установить, какие условия являются оптимальными для роста данного биологического объекта и их количественные параметры;
- выявить, какие физические явления, процессы могут быть использованы для создания (обеспечения) данных условий;
- выявить условия для осуществления этих физических явлений, процессов;
- разработать принципиальную схему установки (устройства).

4. Выделить систему действий на исполнительном этапе:

- подобрать оборудование;

- смонтировать установку;
- привести ее в действие.

5. Выделить систему действий на контрольном этапе:

- установить, соответствуют ли созданные условия оптимальным для данного биологического объекта.

После того, как выделены действия, входящие в обобщенные методы решения каждой из типовых профессиональных задач, возможно выявить элементы физических знаний необходимые для их решения. И все же, этого недостаточно. Если мы хотим научить будущего инженера решать практически значимые в его профессиональной деятельности задачи с помощью физических знаний, то необходимо так организовать процесс дистанционного обучения, чтобы данный объем был усвоен обучаемыми. Поэтому крайней важной стороной в реализации принципа профессиональной направленности при дистанционном обучении физике студентов технических вузов является качественная сторона управления процессом усвоения физических знаний с использованием средств и возможностей дистанционных технологий обучения, в частности, новых информационных коммуникационных технологий.

### Библиографический список

1. **Шукшунов, В. Е.** Инновационная деятельность в российском образовании [Текст] / В. Е. Шукшунов // Высшее образование в России. – 2001. – № 5. – С. 19–24.
2. **Микитянский В. В.,** Микитянская, Л. М. Модель перспективного инженерного образования [Текст] / В. В. Микитянский, Л. М. Микитянская // Вестник АГТУ. Материалы международной конференции, посвященной 75-летию со дня образования АГТУ. Специальное приложение к № 6 (29). – 2005. – С. 100–107.
3. **Талызина, Н. Ф.** Педагогическая психология: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. [Текст] / Н. Ф. Талызина – М.: Академия, 1998. – 228 с.
4. **Володарская, И. А., Арташкина, Т. А.** Профессиональные задачи и качество усвоения знаний. [Текст] / И. А. Володарская, Т. А. Арташкина – Владивосток: Изд-во Дальневост. у-та. 1993. – 196 с.
5. **Стефанова, Г. П.** Теоретические основы реализации принципа практической направленности подготовки при обучении физике: Монография. [Текст] / Г. П. Стефанова – Астрахань: Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та, 2001. – 254 с.
6. **Скрипко, Л. П.** Формирование обобщенных методов решения типовых профессиональных задач инженера-технолога при изучении курса физики в техническом вузе: дис... канд. пед. наук: Астрахань, 2006. – 177 с.

7. Советский энциклопедический словарь / Гл.ред. А. М. Прохоров. 2-е изд. – М.: Совет. энциклопедия, 1983. – 1600с.
8. Делицын, В. В. Словарь-справочник ихтиолога [Текст] / В.В.Делицын, Л. Ф. Делицина, Н. И. Простаков. – Воронеж, 2005. – 216 с.

УДК 378

*Е. И. Кадигроб*

### **МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ УБЕЖДАЮЩЕГО ВОЗДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ ДИЗАЙНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Модель развития умений убеждающего воздействия у студентов-дизайнеров в процессе профессиональной подготовки можно представить в виде схемы изображенной на рис. 1.

По нашему мнению основными компонентами модели выступают: целевой компонент (представленный социальным заказом, целью и задачами), теоретический компонент (включающий подходы, принципы и содержание), методический (состоящий из форм, методов, средств и педагогических условий) и критериально-оценочный компонент (включающий критерии, показатели и уровни развития умений убеждающего воздействия).

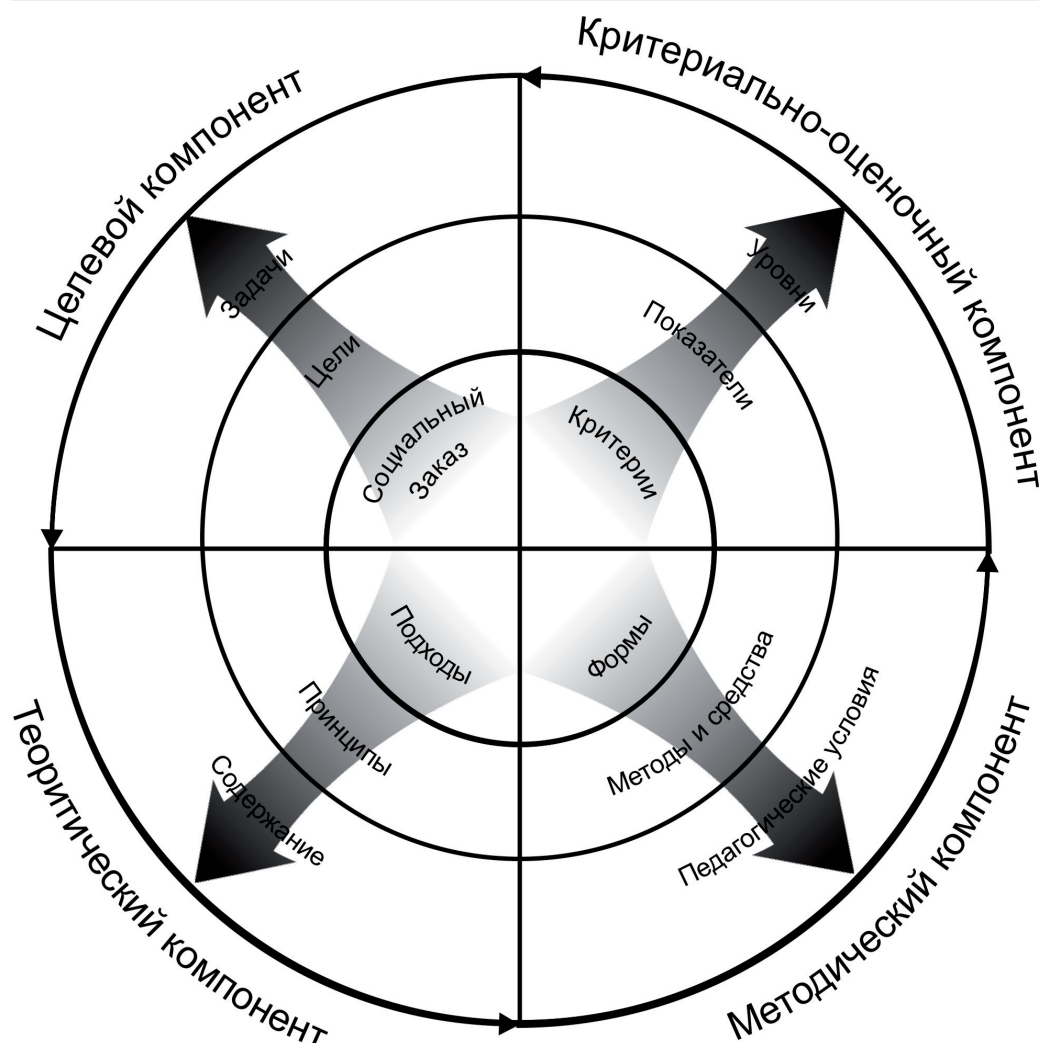
Моделирование начинается с определения назначения модели, т. е. с целеполагания. Цель – ответ образовательного учреждения на социальный заказ общества к профессиональной подготовке специалистов.

Под профессиональной подготовкой мы понимаем динамический процесс, конечной целью которого является формирование комплекса профессиональных качеств личности [7, с. 32]. Профессиональная подготовка рассматривается нами не как подготовительный этап овладения профессией, а как целенаправленный процесс непосредственного овладения этой профессией.

*Социальный заказ* формируется из потребностей общества. Он сформулирован нами как: потребность общества в высококвалифицированных профессиональных кадрах и реализации данной потребности на современном этапе высшего образования.

Так как предметом моделирования, в нашем исследовании, является профессиональная подготовка студентов-дизайнеров, определимся с понятием дизайн.





**Схема модели развития умений убеждающего воздействия студентов-дизайнеров в процессе профессиональной подготовки**

Дизайн, по мнению В. Ф. Рунге и В. В. Сеньковского – это специфическая сфера деятельности по разработке (проектированию) предметно-пространственной среды (в целом и ее компонентов), а также жизненных ситуаций с целью придания результатам проектирования высоких потребительских свойств, эстетических качеств, оптимизации и гармонизации их взаимодействия с человеком и обществом [6, с. 15].

А. В. Арфьева, основываясь на классификации Е. А. Климова и предложенной им схемой отношения дизайнера с окружающим миром, утверждает, что профессиональная деятельность дизайнера направлена на взаимодействие с системой окружающего мира, начиная от средовой организации это-

го мира до выстраивания психологических и коммуникативных отношений внутри человеческого общества [1, с. 17].

Дизайнер находится в системе социальных отношений, проявляющихся в различных формах взаимодействия, взаимовлияния людей в процессе их совместной деятельности.

Эффективная профессиональная деятельность дизайнера зависит от умения строить взаимодействие с другими людьми. Хороший специалист в области дизайна должен обладать: способностью устанавливать личный контакт с каждым клиентом, умением быть тонким психологом и располагать к себе доверие каждого обратившегося за его услугами.

По статистике, дизайнер интерьера тратит на общение с клиентом в среднем 70% своего рабочего времени. Такой подход определен стандартом профессии Международной ассоциации дизайнеров интерьера (IIDA).

Любое воздействие предполагает своим следствием регуляцию деятельности, поведения или отдельных действий. На практике, для побуждения партнера к каким-либо конкретным действиям или изменению взглядов и позиций, применяются различные виды психологического воздействия: принуждение, манипуляция, внушение и т. п.

Выбор того или иного вида воздействия на партнера по профессиональному общению определяется не только особенностями ситуации или характеристиками партнера по общению, но и характером сложившихся общественных отношений.

Современный профессиональный дизайнер должен уметь подчеркивать проявления индивидуальности своего клиента, правильно работать с «плохим вкусом», неосведомленностью и другими негативными факторами, с которыми часто сталкиваются дизайнеры в своей работе. Одной из самых непростых задач в работе дизайнера является необходимость объяснить своему клиенту при общении с ним и совместной разработки концепции, почему именно этот проект, составленный дизайнером, в данном случае будет оптимальным. При этом профессиональный дизайнер должен руководствоваться постулатом: уважай мнение клиента, но не иди у него на поводу, там, где это не пойдет во благо, не навязывай ему свое мнение, а убедись, что оно наиболее полно соответствует поставленным задачам, сумей донести и обосновать правильность выбора каждой детали.

Наилучшим вариантом признан тандем «дизайнер – клиент», где клиент выступает соучастником творческого процесса. Лучшим результатом работы дизайнера является тот случай, когда заказчик считает, что «он сам все придумал», и при этом дизайнер доволен своей работой.

*Таким образом, в системе профессиональных отношений дизайнера доминирует вид воздействия, который ведёт к достижению взаимного согласия и позволяет принимать решение в условиях свободы выбора. Таким видом является убеждающее воздействие.*

Исходя из вышеизложенного, по нашему мнению, умение убеждающего воздействия является базовой составляющей профессиональной компетентности будущего дизайнера.

Проанализировав ГОСТы, и рабочие программы по специальности 530400 «Дизайн», мы пришли к выводу, что на современном этапе развития профессионального образования, в нем, к сожалению, до сих пор недостаточно внимания уделяется развитию такой важной составляющей профессиональной компетентности дизайнера, как развитие умений убеждающего воздействия, что, в свою очередь, не может положительно сказаться на конкурентоспособности выпускника вуза по данной специальности.

Учитывая вышесказанное и социальный заказ, мы определили цель модели.

*Цель модели* – развитие умений убеждающего воздействия у студентов-дизайнеров.

Данная цель достигается через решения следующих задач:

- развитие коммуникативных умений;
- развитие перцептивных умений;
- развитие рефлексивных умений;
- развитие умений убеждать.

Эти умения мы рассматриваем как составляющие компоненты убеждающего воздействия.

*Развитие коммуникативных умений* необходимо для эффективного обмена информацией.

*Развитие перцептивных умений* направленно на создание целостного образа партнера, наиболее соответствующий адекватному, реальному, фиксируя его внешние (анатомико-физиологические), психологические и профессиональные характеристики.

*Развитие рефлексивных умений* необходимо для осознанного восприятия собеседника. Они позволяют будущему дизайнеру взглянуть на ситуацию глазами собеседника (заказчика), и таким образом понять его, проникнуть в его внутренний мир, определить его состояние, намерения, мотивы, мысли и чувства. Рефлексия необходима не только для оценки конкретной личности, но и для понимания трудностей или итогов переговоров.

*Развитие умений убеждать* необходимо для обоснования позиции одного человека с целью последующего её понимания и принятия другим человеком. К ним относятся умения аргументировать и доказывать.

Мы считаем, что развитие умений убеждающего воздействия, в процессе профессиональной подготовки в вузе возможно на основе интеграции и реализации основных положений следующих подходов: системного, деятельностного, личностно ориентированного. Они являются взаимодополняющими и способствуют определению стратегических ориентиров для повышения уровня развития умений убеждающего воздействия.

Требования системного подхода, применительно к нашему исследованию, могут быть сформулированы следующим образом:

- определять процесс развития умений убеждающего воздействия как системный;
- исследовать каждый компонент системы в целях определения и обеспечения полноты ее состава;
- определять всю совокупность структурных связей, относительно рассматриваемого процесса, и в случае необходимости изменять, делать структуру более совершенной;
- разобраться в механизме функционирования отдельных звеньев системы развития умений убеждающего воздействия у студентов-дизайнеров, управлять этим механизмом на научной основе;
- определять тенденции и предвидеть уровни развития системы как важнейшее условие совершенствования рассматриваемого процесса в системе профессиональной подготовки в вузе.

Процедура убеждающего воздействия представляет собой систему действий, направленных на изменение мнения или намерений адресата. Поэтому наиболее важным условием развития умений убеждающего воздействия является вовлечение студентов-дизайнеров в специально организованную учебную деятельность, отношение «дизайнер – клиент». В качестве клиента в учебном процессе выступает преподаватель. Таким образом, процесс профессиональной подготовки дизайнера невозможно осуществить вне *деятельностного подхода*.

Применительно к нашему исследованию требования деятельностного подхода могут быть сформулированы следующим образом:

- профессиональное образование (воспитание, обучение и развитие) студентов-дизайнеров может быть обеспечено только путем овладения профессиональной деятельностью;
- овладение профессиональной деятельностью является условием (основанием) формирования творческой личности будущего дизайнера;
- эффективный характер профессиональной деятельности может быть обеспечен только при наличии признаков – предметности, целенаправленности, преобразующего характера, структурности;
- овладение профессиональной деятельностью на уровне профессиональной подготовки в вузе происходит поэтапно, путем перехода из внешнего (предметного) плана во внутренний (теоретический) план студента;
- профессиональная деятельность может быть эффективно реализована, если она имеет следующую структуру – предмет (мотив), виды деятельности, цель, действия, условия, операции;
- направленность профессиональной деятельности определяется ее предметом, который исполняет роль мотива деятельности.

При реализации личностно ориентированного подхода осуществляется ориентация на формирование личностных смыслов, мотивов, которые

ориентируют его деятельность на жизненное самоопределение, определяют направленность его личности. Требования личностно ориентированного подхода:

- основу деятельности участников образовательного процесса составляют: уважение к личности, доверие к ней, целостный взгляд на ученика и учителя, концентрации внимания на развитие их личности, создание ситуаций успеха для участников образовательного процесса;

- придание управлению процессом развития умений убеждающего воздействия студентов-дизайнеров координирующего и мотивационного характера в целом;

- изменение взгляда руководителей высшей школы и студентов на свою роль и место в процессе профессионального образования и управления им.

Реализация вышеобозначенных подходов возможна на основе применения в профессиональной подготовке студентов-дизайнеров принципов: системности, последовательности, принципа самостоятельности и свободы выбора, принципа индивидуального подхода, принципа дифференцированного подхода.

*Принцип системности* реализуется через «единство организации и результатов воспитания, находит воплощение, прежде всего, в межпредметных связях» [4, с. 140]. Данный принцип объединяет общеобразовательные и специальные дисциплины в единый взаимодополняющий комплекс знаний, умений и навыков, необходимых в процессе развития умений убеждающего воздействия у студентов-дизайнеров (объединение предметов психолого-педагогического циклов изучающих теоретические основы убеждающего воздействия и спец. дисциплины, проектирование, на которых закрепляется знания, и их практическое применение).

*Принцип последовательности* заключается в «организации многоэтапного образовательного процесса, обеспечивающего возможность достижения на каждом этапе образования того уровня образованности, который соответствует возможностям и интересам человека. Момент завершения обучения на каждом уровне является качественной завершенностью образования» [2, с. 76].

Каждый этап профессиональной подготовки дизайнера направлен на достижение определённого уровня развития его профессиональных умений, в том числе умения убеждающего воздействия. На начальном этапе профессиональной подготовки студенты-дизайнеры осваивают и развивают базовые принципы и составляющие умения (элементы) убеждающего воздействия. В ходе дальнейшего обучения студенты-дизайнеры осваивают убеждающее воздействие как систему. Однако эффективное развитие данных умений возможно только при наличии первого, базового этапа.

*Принцип самостоятельности и свободы выбора* в процессе развития умений убеждающего воздействия предполагает приобретение глубоко ос-

мысленных знаний в результате «интенсивного напряжения собственной умственной деятельности» [5, с. 173]. Студент должен ясно понимать цели, задачи и значение каждого этапа убеждающего воздействия, осознавать логическую связь всех его компонентов.

*Принцип индивидуального подхода* – система воззрений, «признающих безграничные возможности человека и его способности к совершенствованию...» [3, с. 60]. Данный принцип применяется, прежде всего, в процессе взаимодействия педагога и студента-дизайнера, основанного на взаимном уважении, диалоге, внимательном отношении к мнению студента.

*Принцип дифференцированного подхода* обусловлен необходимостью моделирования индивидуального процесса развития умения убеждающего воздействия для каждого студента в зависимости от его индивидуальных характеристик.

Рассмотренные блоки составляют основу теоретического компонента рассматриваемой модели. Он дополняется содержательным блоком.

Анализ требований государственного стандарта высшего профессионального образования по специальности 530400 Дизайн, а так же анализ научной литературы и педагогический опыт позволили определить содержание рассматриваемого компонента, как 1) знания в области психологии; 2) знание принципов убеждающего воздействия; 4) умения и навыки убеждающего воздействия.

Поэтому содержательный компонент рассматриваемой модели развития умений убеждающего воздействия студентов-дизайнеров в процессе профессиональной подготовки можно представить в виде системы знаний.

К научным знаниям и умениям, необходимым для развития умений убеждающего воздействия студентов дизайнеров, можно отнести:

*Знания в области психологии:*

- знание в области психологии общения (знание видов общения, кинесика, проксемика, паралингвистика, визуальное общение; средств коммуникации, вербальные и невербальные; коммуникативные барьеры; коммуникативное влияние).

- знания в области психологии восприятия (психология цвета, форм, знание принципов гештальт психологии);

- знания в области психологии воздействия (методы, принципы, законы, алгоритмы, приёмы, средства воздействия, знание теории аргументации и доказательства);

*Практические умения* мы посчитали логичным представить в виде:

- умений пользоваться различными видами мыслительных операций: анализ, синтез, индукция, дедукция.

- умений слушать (получать необходимую информацию, используя различные методы слушания: рефлексивное, нереплексивное, вербальное, невербальное.)



- умений устанавливать и поддерживать контакт;
- умений формулировать задачи и предложения;
- умений точно выражать свои мысли;
- умений устанавливать обратную связь с собеседником;
- умений оценивать результаты своей деятельности;
- умений аргументировать и доказывать свою точку зрения;
- умений ориентироваться в психологической ситуации при общении с потребителем (заказчиком), которого в учебном процессе представляет преподаватель.

Методика развития умений убеждающего воздействия, выступает самостоятельным методическим компонентом рассматриваемой нами модели. Она представлена в единстве взаимосвязанных методов, средств, форм и педагогических условий.

На основе обоснованных принципов рассматриваемой модели, мы предлагаем использование следующих методов: дискуссия, игровые методы, проектный метод, метод кейс – стадии.

Средства отражают требования к развитию умений убеждающего воздействия и включают: научно-технические, технологические, искусствоведческие, методические источники информации, фото и видеоматериалы, визуальные аналоги, текстовые материалы, мультимедийные продукты образовательного направления, электронные каталоги и библиотеки, глобальные каталоги, среду профессионального общения (профессиональные телеконференции, тематическими сайты и др.)

*Организационные формы* профессиональной подготовки, используемые преподавателем для развития умений убеждающего воздействия, можно представить в виде: дискуссий, бесед, практических занятий, консультации. Она дополнена формами практической деятельности: ролевыми играми, просмотрами, защитами проектов, подготовкой портфолио, рефератов, организацией конкурсов, выставок, конференций.

*Формы контроля результатов* образовательной деятельности по развитию умений убеждающего воздействия: диагностики, тестирование, экспертная оценка, просмотры, защита проектов, конференции, выставки, семинары, зачеты, поэтапный и пооперационный анализ развития умений и т.д.

Комплекс педагогических условий является основным методическим компонентом рассматриваемой модели, от реализации которого зависит эффективность модели в развитии умений убеждающего воздействия студентов-дизайнеров в процессе профессиональной подготовки. Анализ литературы различных исследователей и опыт работы автора позволили определить следующий комплекс условий:

1. Осознание студентами механизмов убеждающего воздействия.
2. Отработка приёмов убеждения в естественных условиях образовательного процесса.



3. Контроль и коррекция студентами развития своих умений убеждающее воздействовать на всех этапах проектной деятельности.

Рассмотрим критериально-оценочный компонент модели. Критериями уровня развития умения убеждающего воздействия студентов-дизайнеров (низкий, средний и высокий) являются уровни развития составляющих его элементов. Показателями выступают умения необходимые, по нашему мнению, для эффективного убеждающего воздействия. В качестве таковых выступили следующие критерии и показатели:

- коммуникативные умения – умения слушать, умения излагать свои мысли.

- перцептивные умения – умения адекватно понимать невербальное поведение, эмпатические умения.

- рефлексивные умения – умение адекватно оценивать результаты деятельности.

- умения убеждать – умение аргументировать, доказывать.

Рассматриваемая нами модель в общем построении имеет определённую закономерность. Связи между компонентами и элементами создают её целостность, общая структура предполагает однозначное толкование модели в последовательности всех этапов и решении задач, направленных на достижение поставленных целей при движении против часовой стрелки.

### Библиографический список

1. **Арефьева, О. В.** Профессиональная подготовка студентов-дизайнеров в процессе обучения компьютерной графике: дис... канд. пед. наук. / О. В. Арефьева. – Магнитогорск, 2007. – 174 с.

2. **Бордовская, Н. В., Реан, А. А.** Педагогика: учеб. пособие [Текст]/ Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: Питер, 2007. – 304 с.

3. **Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров, А. Ю.** Словарь по педагогике [Текст]/ Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ МарТ; Ростов н/Д: Издательский центр МарТ, 2005. – 448 с

4. **Лихачев, Б. Т.** Педагогика: Курс лекций: учеб. пособие для студентов педагог. Учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – 4-е изд., перераб. и доп. [Текст] / Б. Т. Лихачев. – М.: Юрайт, 2000. – 523 с.

5. **Подласый, И. П.** Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / И. П. Подласый. – М.: Изд-во Владос-Пресс, 2004. – 368 с.

6. **Рунге, В. Ф.** Основы теории и методологии дизайна : учеб. пособие [Текст] / В.Ф. Рунге, В.В. Сеньковский. – М. : МЗ - Пресс, 2001. – 252 с

7. **Щеблева, С. В.** Профессиональная подготовка студентов колледжа на основе образовательных технологий : дис... канд. пед. наук [Текст] / С. В. Щеблева. – Магнитогорск, 2000. – 149 с.

*С. Е. Бебинов, В. А. Сальников*

**ВЛИЯНИЕ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ  
ПРОЯВЛЕНИЯ СВОЙСТВ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ  
КУРСАНТОВ АВТОШКОЛ НА ДИНАМИКУ ОБУЧАЕМОСТИ  
И ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО  
СТИЛЯ УПРАВЛЕНИЯ АВТОМОБИЛЕМ**

Феномен индивидуального стиля деятельности является предметом научных исследований как в нашей стране, так и за рубежом, что свидетельствует о важности и сложности рассматриваемой проблемы [1; 9; 13; 16].

Сущность и структура индивидуального стиля деятельности и особенности его проявления в разных видах основательно показаны в исследованиях [3; 4; 6; 7; 11; 13; 18; 21; 22; 24]. При этом отечественные исследователи придерживаются деятельностного подхода, предполагающего социальную равнозначность разных биологических задатков, операционную структуру способностей и их взаимную компенсацию [21].

Уже на ранних стадиях онтогенеза у человека начинает формироваться определенный стиль деятельности – «система наиболее эффективных приемов и способов организации своей деятельности, некоторая устойчивая система особенностей деятельности и поведения» [11, с. 279]. Индивидуальный стиль деятельности индивида имеет свое отражение и в процессе профессиональной подготовки. Следует обратить внимание, что в этом случае речь идет о стиле как системе способов, а не об отдельных приемах выполнения тех или иных действий, предпочитаемых обучаемым. Исследования В. С. Мерлина позволили выявить целый ряд способов приспособления человека к требованиям, предъявляемым к нему каждой конкретной деятельностью: отбор, создание положительного отношения, индивидуализация деятельности. Причем последний подход является универсальным и наиболее эффективным.

Приемы выполнения отдельных элементов профессионально важных трудовых операций относятся к стилю действий. Стиль деятельности, обуславливающий ее тактику, и стиль действий, определяющий технику выполнения трудовых операций, – два не зависимых друг от друга процесса, отражающие разные стороны поведения человека. Об относительной самостоятельности этих двух стилей позволяет судить использование различных

тактических комбинаций трудовых действий, основанных на одинаковых приемах выполнения индивидом отдельных элементов деятельности [11].

Формирование стиля деятельности зависит от ряда основополагающих факторов. Одна из детерминант, обуславливающих тот или иной стиль, – типологические особенности проявления свойств нервной системы. В соответствии с этим Е. А. Климов [13] характеризует индивидуальный стиль деятельности как обусловленную типологическими особенностями устойчивую систему способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной конкретной деятельности. Но это более узкое трактование. Одновременно автор дает и более широкое трактование индивидуального стиля как индивидуально-своеобразной системы психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек для более успешного уравнивания своей индивидуальности с предметами и внешними условиями деятельности [13].

В формировании стиля находит отражение целый комплекс факторов. Стиль определяется уровнем тревожности, волевыми качествами и морфофункциональными особенностями человека [11; 14]. Можно предположить, что недостаток физической подготовленности индивида может оказаться серьезным препятствием в реализации присущего ему стиля деятельности по причине низкого уровня работоспособности, необходимого для поддержания оптимальной интенсивности трудовых действий. В результате трудно согласиться с тем, что типологически обусловленный стиль деятельности представляет собой один из существенных механизмов приспособления человека к любому виду деятельности, т. е. достижение высоты результата возможно людьми с различными типологическими особенностями за счет разных стилей деятельности. Это может быть в том случае, отмечает Е. П. Ильин, «если прочие факторы, влияющие на формирование стиля, будут у разных людей одинаковые (в частности способности)» [11, с. 285]. В этом случае стиль деятельности лишь помогает проявлению способностей, но не компенсирует их недостаточного развития.

*Таким образом, в основе формирования различных стилей деятельности лежат наследственные особенности человека, выражающиеся в задатках, на основе которых и развиваются различные способности.* Б. М. Теплов отмечал: «Врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, т. е. те задатки, которые лежат в основе развития способностей, сами же способности всегда являются результатом развития, осуществляющегося в процессе воспитания и обучения» [20, с. 22]. Таким образом, определенные способности влияют на формирование стиля деятельности, являясь в то же время плодами этой самой деятельности индивида [20].

Рассматривая роль задатков в развитии способностей, В. Д. Шадриков отмечает, что способности как свойства функциональных систем, имеющих индивидуальную меру выраженности, представляют собой системные

качества, в которых проявляются свойства элементов, их составляющих. Поскольку задатки выступают свойствами компонентов функциональных систем, реализующих ту или иную способность, они вместе со средой управляют процессом развития способностей [23].

В концепции индивидуально-психологических различий Б. М. Теплова существенное и недостаточно оцененное значение имеют развивавшиеся им в связи с изучением способностей представления о склонности как направленности на занятие определенной деятельностью, как личностном отношении к деятельности. По мнению Б. М. Теплова, склонностью является тенденция заниматься какой-нибудь деятельностью [19].

Вероятно, склонность, как и способности, можно рассматривать в качестве промежуточных инстанций в психической структуре индивида, т. е. человек выбирает (сознательно или стихийно) такой способ или приемы деятельности, которые позволяют ему максимально использовать как свои способности, так и имеющиеся у него склонности. Не случайно В. С. Мерлин относит индивидуальный стиль деятельности к качественной стороне способностей [16].

Е. П. Ильин отмечает, что каждая способность, в чем бы она не выражалась (в устойчивости ли к неблагоприятному состоянию, в выраженном развитии двигательных качеств и т. п.), имеет мотивационную сторону, отражающую склонность человека к занятиям тем или иным видом деятельности, к которому у него имеются способности [11]. Имеющиеся к настоящему времени данные определенно свидетельствуют, что люди с различными способностями, базируемыми на разных типологических особенностях, имеют неодинаковые производственные показатели [2; 6; 7; 8; 11].

В многообразии современных профессий особый интерес вызывает труд водителя. Очень важен этап интеграции в профессию, период получения первоначальных навыков управления автомобилем, на базе которых впоследствии и складывается индивидуальный стиль управления автомобилем.

В педагогической науке рассматриваются два пути формирования индивидуального стиля деятельности [11]. Стихийный путь осуществляется под влиянием существующих у человека склонностей к выполнению учебной и трудовой деятельности определенными способами. Обучаемый выбирает для себя определенные алгоритмы осуществления деятельности, потому что они являются для него более удобными, порой не осознавая, почему выбран именно этот путь достижения поставленной цели.

Целенаправленный способ формирования стиля имеет три разновидности. В одном случае обучаемый выполняет трудовые действия, подражая учителю или старшим товарищам, пользующимся бесспорным авторитетом в определенных профессиональных кругах. Второй способ предполагает анализ обучаемым своих слабых и сильных сторон. На основе такого анализа строится определенная форма действий, позволяющая достичь наме-

ченного результата с наибольшей эффективностью. Третий путь, который определяет определенный стиль деятельности, – это влияние педагога. Как правило, такой подход к обучению осуществляется без учета индивидуальных психофизиологических особенностей обучаемого и приводит последнего к глубоким внутренним противоречиям.

При планировании объема и направленности учебных нагрузок в автомобильных школах не берут во внимание индивидуальность начинающих водителей. Для подготовки используют усредненную программу, не учитывая различия динамики обучения и предрасположенность к разным стилям деятельности у лиц, имеющих определенные психофизиологические особенности. Зачастую к этому добавляется недостаточная подготовленность педагогов. По нашим наблюдениям, эти факторы приводят к стихийному формированию индивидуального стиля управления автомобилем у обучаемых.

В диссертации Т. А. Поляновой определены два стиля управления автомобилем [18]. В одном отдается предпочтение ориентировочному фактору деятельности. Этот стиль предполагает разностороннюю оценку и контроль за развитием дорожной ситуации. Другой стиль управления транспортным средством – исполнительский – предполагает стремление водителя по возможности скорее выполнить маневр.

Немецкий исследователь Д. Клеббельсберг различает пять стилей управления автомобилем [12]: 1) спортивно-устойчивый стиль вождения характеризуется стремлением проявить себя; 2) неуверенно-неустойчивый стиль, связанный со стремлением обезопасить себя; 3) стиль управления автомобилем, характеризующийся стремлением к проявлению автономии; 4) опасный стиль, демонстрирующий соперничество при управлении автомобилем; 5) конформистский, выражающий приспособляемость и уклончивость при движении в транспортном потоке. Эти особенности динамики управления автомобилем входят в структуру основного исполнительского или подготовительного стиля, а в основе различий, вероятно, находится мотивационный фактор.

Поскольку труд водителя относится к профессиям первого типа, то становится очевидным, что формирование у индивида подготовительного или исполнительского стиля деятельности зависит от целого комплекса факторов, одним из которых является типологическая обусловленность [6; 7; 11; 17]. На наш взгляд, изучение типологических особенностей проявления свойств нервной системы позволит не только построить учебный процесс с учетом индивидуальности обучающихся, но и откроет перспективы для дальнейшего прогноза успешности профессиональной деятельности.

Нами проведено исследование, задачей которого было изучить влияние типологических особенностей проявления свойств нервной системы обу-

чавшихся на динамику подготовленности во время первого этапа обучения и формирование индивидуального стиля управления автомобилем.

**Организация исследования.** В эксперименте участвовали курсанты автошколы 18–22 лет, прошедшие пятичасовой курс практического вождения.

В начале наблюдения нами определялись индивидуальные типологические особенности проявления свойств нервной системы курсантов. Для оценки силы нервной системы использовалась методика «теппинг-теста». Подвижность и баланс нервных процессов возбуждения и торможения определялись при помощи произвольных двигательных методик [9; 10]. Тестировалась сформированность водительских навыков, позволившая определить уровень подготовленности занимавшихся на данном этапе подготовки.

Далее курсанты продолжили обучение. Через десять часов практического вождения обучавшиеся тестировались повторно. Это позволило оценить динамику умений курсантов и направленность формирования индивидуального стиля управления автомобилем.

Обучавшимся были предложены три контрольных упражнения, не применявшихся при обучении и позволивших оценить сформированность основных водительских навыков.

Устойчивость двигательного навыка начала движения на автомобиле с места *УДН* и навык общей скоординированности управляющих автомобилем действий *СД* были отнесены нами к ориентировочной фазе действий. Навык определения зрительно-моторных ориентиров движения по контрольному маршруту *ЗМО*, чувство переднего *ПГ* и боковых габаритов *БГ* автомобиля, а также навык дифференциации пространственных ориентиров при движении задним ходом *ДЗХ* вошли в состав исполнительной фазы действий.

Определение подготовленности испытуемых осуществлялось по семибалльной шкале. Грубые ошибки оценивались одним баллом, средние – тремя, незначительные – пятью и выполнение контрольного упражнения без ошибок – семью баллами.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Проведенное исследование показало, что лица, имевшие среднесильную нервную систему, демонстрировали больший прирост скоординированности управляющих автомобилем действий и лучше определяли зрительно-моторные ориентиры при движении по контрольному маршруту. Они более точно чувствовали передний и боковые габариты автомобиля по отношению к обучавшимся со слабой нервной системой (таблица).

Лица с подвижностью возбуждения имели более высокий прирост показателя определения зрительно-моторных ориентиров и лучше, чем «инертные», обучались управлять автомобилем при движении задним ходом (см. таблицу). У обучавшихся с преобладанием возбуждения по внешнему ба-



лансу успешнее формировался навык определения зрительно-моторных ориентиров движения по контрольному маршруту, чувство оценки боковых габаритов автомобиля и умение управлять автомобилем при движении задним ходом.

**Динамика формирования водительских навыков  
у лиц с различиями типологических особенностей  
проявления свойств нервной системы**

Типологические подгруппы		N		Прирост показателей, %					
				УДН	СД	ЗМО	ПГ	БГ	ДЗХ
Сила нервной системы	Большая	46	M	1,21	3,00	7,31	14,36	5,73	12,07
			±m	0,44	0,72	1,02	2,49	1,29	2,37
	Малая	34	M	1,35	2,25	6,91	11,58	4,69	12,40
			±m	0,47	0,64	2,12	2,51	1,26	1,90
P				>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05	>0,05
Подвижность возбуждения	Высокая	40	M	1,45	2,87	10,69	12,49	4,67	12,67
			±m	0,45	0,73	1,58	2,64	0,89	2,36
	Низкая	40	M	0,90	2,45	5,84	14,76	5,86	7,95
			±m	0,47	0,69	1,32	2,29	1,21	2,22
P				>0,05	>0,05	<0,05	>0,05	>0,05	>0,05
Подвижность торможения	Высокая	48	M	0,93	3,51	6,01	14,71	3,13	10,34
			±m	0,40	0,79	1,40	2,16	0,97	2,06
	Низкая	32	M	1,78	2,43	8,10	12,41	8,51	12,63
			±m	0,54	0,77	1,81	2,82	1,72	2,87
P				<0,05	>0,05	>0,05	>0,05	<0,05	>0,05
Внешний баланс	Преобладание возбуждения	22	M	0,73	1,46	9,09	12,64	7,55	14,81
			±m	0,60	0,70	1,66	2,86	1,56	2,23
	Уравновешенность	35	M	1,61	2,36	6,57	19,15	5,17	13,82
			±m	0,52	0,73	1,82	1,78	1,15	1,91
	Преобладание торможения	23	M	1,19	4,87	4,20	11,00	3,00	4,90
			±m	0,58	1,25	1,45	4,32	1,45	2,79
P				>0,05	1-3 <0,05	1-3 <0,05	1-2 2-3 <0,05	1-3 <0,05	1, 2-3 <0,05
Внутренний баланс	Преобладание возбуждения	13	M	1,16	2,07	9,84	21,34	5,03	16,81
			±m	0,58	1,20	1,35	3,06	1,39	3,49
	Уравновешенность	36	M	1,48	3,09	7,29	10,31	3,49	7,86
			±m	0,55	0,76	1,72	2,33	1,17	2,27
	Преобладание торможения	31	M	1,90	2,18	5,75	15,95	8,32	12,91
			±m	0,61	0,65	1,45	2,79	1,65	2,92
P				>0,05	>0,05	1-3 <0,05	1-2 <0,05	2-3 <0,05	1-2 <0,05

*Примечание.* Достоверность различий средних значений определена методом непараметрических критериев Вилкоксона-Манна-Уитни [5].



Проведенное исследование показало, что прирост устойчивости двигательного навыка, определения зрительно-моторных ориентиров, чувства оценки боковых габаритов автомобиля и навыка дифференциации пространственных ориентиров при движении задним ходом были выше у лиц с инертностью торможения. Лица с подвижностью торможения демонстрировали больший прирост скоординированности управляющих действий и чувства переднего габарита.

Лица с уравновешенностью по внешнему балансу показали более высокий прирост устойчивости двигательного навыка и чувства переднего габарита транспортного средства. Курсанты, у которых преобладало торможение по внешнему балансу, демонстрировали более высокий прирост скоординированности управляющих автомобилем действий.

Прирост навыка определения зрительно-моторных ориентиров движения по контрольному маршруту, сформированности чувства переднего габарита автомобиля, а также умения движения задним ходом был больше у лиц с преобладанием возбуждения по внутреннему балансу. Обучавшиеся с уравновешенностью по внутреннему балансу были наиболее успешными в определении зрительно-моторных ориентиров при движении по контрольному маршруту. Лица с преобладанием торможения по внутреннему балансу имели более высокий прирост чувства боковых габаритов автомобиля.

Нами было отмечено, что у всех курсантов наблюдался незначительный прирост устойчивости двигательного навыка, при этом более стабильно начинали движение на автомобиле к окончанию обучения курсанты со слабой нервной системой. Вероятно, уровень сформированности этого водительского умения был достаточно высок после пяти часов подготовки, а дальнейшее обучение способствовало его закреплению.

Прирост скоординированности управляющих автомобилем действий был выше у занимавшихся со среднесильной нервной системой, подвижностью торможения, преобладанием торможения по внешнему и уравновешенностью по внутреннему балансу. Тем не менее на контрольном тестировании этот навык был выше у лиц со слабой нервной системой, подвижностью торможения и преобладанием возбуждения по внешнему балансу.

Обучавшиеся со среднесильной нервной системой, инертностью возбуждения, подвижностью торможения, преобладанием возбуждения по внешнему и внутреннему балансам на контрольном тестировании точнее определяли зрительно-моторные ориентиры движения по контрольному маршруту. Более высокий прирост этого навыка наблюдался у обучавшихся со средне-сильной нервной системой, подвижностью возбуждения, инертностью торможения, с преобладанием возбуждения по внешнему и внутреннему балансам. На наш взгляд, инертность торможения у этих лиц способствовала проявлению произвольной памяти, а преобладание возбуж-

дения по внешнему и внутреннему балансам содействовало концентрации внимания, бысродействию и решительности.

К окончанию этапа подготовки передний габарит автомобиля более точно чувствовали занимавшиеся со слабой нервной системой, подвижностью нервных процессов возбуждения и торможения, уравновешенностью по внешнему и с преобладанием торможения по внутреннему балансам. Прирост этого показателя был выше у лиц со среднесильной нервной системой, с инертностью возбуждения, подвижностью торможения, уравновешенностью по внешнему балансу и преобладанием возбуждения по внутреннему.

Выявленные типологические особенности содействовали проявлениям произвольной памяти, высокой концентрации внимания и решительности. Эти индивидуальные характеристики, по-видимому, способствовали формированию более точного чувства переднего габарита автомобиля. На контрольном тестировании точность чувства боковых габаритов транспортного средства при разнонаправленном движении по «змейке» была выше у лиц со слабой нервной системой, подвижностью возбуждения и торможения, с уравновешенностью по внешнему балансу и преобладанием торможения по внутреннему. Прирост этого показателя был выше у занимавшихся со среднесильной нервной системой, инертностью возбуждения и торможения, с преобладанием возбуждения по внешнему и торможения по внутреннему балансам. Эти типологические особенности, вероятно, способствовали проявлению у курсантов достаточно высокого уровня переключения внимания в ограниченных по времени условиях, двигательной памяти и запоминанию наглядных объектов.

Дифференциация пространственных ориентиров при движении задним ходом была наиболее сложна в освоении. На контрольном тестировании более уверенно управляли автомобилем во время движения задним ходом лица со слабой нервной системой, с подвижностью возбуждения и торможения, с уравновешенностью по внешнему и преобладанием возбуждения по внутреннему балансам. Прирост рассматриваемого показателя был выше у лиц, имевших слабую нервную систему, подвижность возбуждения, инертность торможения, преобладание возбуждения по внешнему и внутреннему балансам.

Необходимо обратить внимание, что по большинству показателей прирост результатов был выше у испытуемых со среднесильной нервной системой, подвижностью возбуждения и инертностью торможения, преобладанием возбуждения по внешнему и внутреннему балансам. Вероятно, выявленный комплекс типологических особенностей позволил достичь оптимального эмоционального уровня обучавшихся, содействовал повышенному восприятию, переключению внимания, бысродействию, быстроте и объему запоминания последовательности управляющих действий.

Как показало проведенное исследование, типологические различия испытуемых оказали влияние на динамику обучаемости управлению автомобилем. Лица, достигшие более высокой подготовленности, как правило,

имели типологические различия с обучавшимися, обладавшими более высоким темпом прироста показателей. Вероятно, это являлось отражением гетерохронности формирования водительских навыков, не имеющего прямолинейной зависимости от объема и интенсивности учебных воздействий. Некоторые действия по управлению автомобилем формируются достаточно быстро, другими курсанты овладевают значительно дольше. Эта закономерность развития профессиональной пригодности отмечается наблюдениями других исследователей. К. М. Гуревич пишет по этому поводу: «Задачи, составляющие профессиональную деятельность, требуют мобилизации различных психологических функций, и для их успешного решения нужны различные индивидуальные особенности. ... В процессе обучения это разнообразие задач, вводимых постепенно в деятельность учащегося, сказывается в том, что успешность овладения ими неодинакова» [7, с. 107].

Необходимо отметить, что к окончанию подготовки, как правило, «отстающие» навыки «подтягиваются». Формируется законченный алгоритм управления автомобилем, выливающийся в определенный индивидуальный стиль вождения.

Полученные курсантами умения, безусловно, лежали в основе формирования индивидуального стиля управления транспортным средством. В трудовом процессе и профессиональном обучении определяют два основных стиля деятельности – подготовительный и исполнительский. Как показало исследование, лица со слабой нервной системой и подвижностью торможения были склонны к формированию подготовительного стиля управления автомобилем. У этих курсантов показатели, вошедшие в ориентировочную фазу действий, были выше. По нашим наблюдениям, они управляли транспортным средством плавно, своевременно используя инерционные силы автомобиля. Слабость нервной системы характеризуется как особенность, лежащая в основе формирования подготовительного стиля деятельности в трудах исследователей [6; 7; 11]. Этот стиль деятельности характеризуется тщательным сбором информации, ее систематизацией, обособленностью, детальным планированием действий. Типологические особенности, присущие подготовительному стилю, вынуждают субъектов тщательно готовиться к предстоящей деятельности, учитывая все мелочи предстоящей работы. Такие обучаемые стремятся провести возможно большее количество «профилактических» действий, позволяющих осуществить поставленную учебную задачу без серьезных неожиданностей и срывов.

В свою очередь у лиц, обладающих исполнительским стилем, деятельность не направлена на получение дополнительной информации и ее систематизацию. Они недостаточно планируют свои действия, обращая внимание на непосредственное их исполнение. Возникшие трудности и недостатки такие обучаемые исправляют по ходу выполнения заданий. Эти

индивиды легко ориентируются в складывающейся обстановке, быстро находят различные варианты действий, а не предупреждают их. Такой стиль наблюдается у лиц с сильной нервной системой, подвижностью возбуждения и торможения [6; 7; 11].

Результаты исследования выявили, что обучавшиеся со среднесильной нервной системой и подвижностью торможения на контрольном тестировании имели более высокий навык определения зрительно-моторных ориентиров движения по контрольному маршруту, а лица с подвижностью нервных процессов возбуждения и торможения более точно чувствовали габариты автомобиля.

Курсанты с подвижностью возбуждения и торможения, уравновешенностью по внешнему балансу и преобладанием возбуждения по внутреннему на контрольном тестировании лучше дифференцировали пространственные ориентиры при движении задним ходом. Более высокая сформированность этого навыка позволила им уверенно выполнять различные варианты парковок.

*Результаты исследования свидетельствуют, что при организации учебного процесса в автошколах необходимо учитывать индивидуальные различия психофизиологических особенностей курсантов.* Полученные результаты позволяют определять направленность процесса обучения водителей на более поздних этапах подготовки. Лицам, склонным к ориентировочному стилю деятельности, по-видимому, рациональнее прививать элементы вождения, позволяющие избежать или предупредить возникновение опасности при движении на автомобиле. У курсантов, имеющих исполнительский стиль, вероятно, необходимо формировать устойчивые навыки контраварийной подготовки, позволяющие выводить автомобиль из критических ситуаций при движении [22].

Все это дает основание говорить о том, что, зная сильные и слабые стороны человека, его психологические и нейродинамические особенности, можно прогнозировать оптимальный для него стиль деятельности и приступать к формированию этого стиля, не дожидаясь его стихийного возникновения [11].

### Библиографический список

1. Адлер, А. Индивидуальная психология. Аналитическая и индивидуальная психология [Текст] / А. Адлер, Р. Фрейджор, Д. Рейдимен. – СПб., 2007. – С. 75–123.
2. Акинщикова, Г. И. Комплексное исследование некоторых индивидуально-типологических особенностей человека в связи с проблемой профессиональной пригодности (на материале труда монтажниц в радиоламповом производстве) [Текст] / Г. А. Акинщикова, И. М. Палей, Н. А. Розе // Человек и общество. Под ред. Б. Г. Ананьева, Д. А. Керимова. – Л., 1968. – Вып. 3. – С. 172–181.
3. Байметов, А. К. Некоторые обусловленные силой возбуждения факторы индивидуального стиля в учебной деятельности старшеклассников [Текст]

/ А. К. Байметов // Типологические исследования по психологии личности. – Пермь, 1967. – С. 104–138.

4. **Вяткин, Б. А.** Роль темперамента в спортивной деятельности [Текст] / Б. А. Вяткин. – М.: ФИС, 1978. – 135 с.

5. **Гублер, Е. В.** Применение непараметрических критериев статистики в медико-биологических исследованиях [Текст] / Е. В. Гублер, А. А. Генкин. – Л.: Медицина, 1973. – 140 с.

6. **Гуревич, К. М.** Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы [Текст] / К. М. Гуревич. – М.: Наука, 1970. – 271 с.

7. **Гуревич, К. М.** Дифференциальная психология и психодиагностика: Избранные труды [Текст] / К. М. Гуревич. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.

8. **Дворяшина, М. Д.** Опыт комплексного психологического и психофизиологического изучения структуры личности [Текст] / М. Д. Дворяшина // Человек и общество. – Изд-во ЛГУ, 1969. – Вып. IV. – С. 138–153.

9. **Ильин, Е. П.** Дифференциальная психофизиология [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 464 с.

10. **Ильин, Е. П.** Психомоторная организация человека [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 384 с.

11. **Ильин, Е. П.** Психология индивидуальных различий [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.

12. **Клебельсберг Д.** Транспортная психология [Текст] / Под ред. В.Б. Мазуркевича. – М.: Транспорт, 1989. – 367 с.

13. **Климов, Е. А.** Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы [Текст] / Е. А. Климов. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1969. – 278 с.

14. **Котик, М. А.** Природа ошибок человека-оператора (на примерах управления транспортными средствами) [Текст] / М. А. Котик, А. М. Емельянов. – М.: Транспорт, 1993. – 252 с.

15. **Мазниченко, В. Д.** Методологические предпосылки к пониманию сущности и механизмов двигательных навыков [Текст] / В. Д. Мазниченко // Теория и практика физической культуры. – 1984. – № 7. – С. 49–50.

16. **Мерлин, В. С.** Темперамент как фактор трудовой деятельности [Текст] / В. С. Мерлин // Очерк теории темперамента. – Пермь, 1973. – С. 148–167.

17. **Небылицын, В. Д.** Проблемы психологии индивидуальности [Текст] / Под ред. А.В. Брушлинского и Т.Н. Ушаковой. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 688 с.

18. **Полянова, Т. А.** Стратегия деятельности водителей автомобилей в связи с индивидуальными особенностями: Автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] / Т. А. Полянова. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 22 с.

19. **Теплов, Б. М.** Учение о типах высшей нервной деятельности [Текст] / Б. М. Теплов // Материалы XIV Международного конгресса по психологии. – М.: Изд-во. АПН РСФСР, 1954. – С. 98–107

20. **Теплов, Б. М.** Труды по психофизиологии индивидуальных различий [Текст] / Б. М. Теплов. – М.: Наука, 2004. – 444 с.

21. **Толочек, В. А.** Современная психология труда [Текст] / В. А. Толочек. – СПб.: Питер, 2006. – 479 с.

22. **Цыганков, Э. С.** Высшая школа водительского мастерства. [Текст]/ Э. С. Цыганков. – 2 -е изд., перераб. и доп. – М.: ИКЦ «Академкнига», 2007. – 400 с.
23. **Шадриков, В. Д.** Проблемы профессиональных способностей [Текст]/ В. Д. Шадриков // Психологический журнал. – 1982. – № 5. – С. 75–89.
24. **Щукин, М. Р.** Структура индивидуального стиля деятельности и условия формирования: Автореф. дисс... д-ра психол. наук [Текст] / М. Р. Щукин. – Новосибирск, 1994. – 40 с.

УДК 378.01

*Л. И. Шорников*

## ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ТАМОЖЕННОГО ДЕЛА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В современных условиях развития Российского государства, на фоне его интеграции в мировое сообщество, вступления во Всемирную торговую организацию возникла объективная необходимость приведения института таможенной службы в соответствие с международными нормами таможенного дела и регулирования внешнеэкономической деятельности. В условиях быстро меняющейся экономической и социальной среды, требующей обеспечения большей безопасности, содействия развитию торговли, повышения качества этих процессов и контроля за ними, меняются требования к организации работы таможенных служб, а также повышается их роль как правоохранительных органов (Г. М. Гогиберидзе, 2004; П. В. Дзюбенко, 2000; В. В. Путин, 2003 и др.).

Определяя направления дальнейшего развития таможенного дела, Федеральная таможенная служба выделила в качестве одного из приоритетных кадровое обеспечение таможенной службы. По мнению руководителей отрасли, на данный момент количество выпускаемых вузами специалистов значительно отстает от реальных потребностей. Кроме этого, в результате социально-экономических преобразований возникло противоречие между потребностью государства в специалистах таможенного дела высокого качества и реальными результатами их профессиональной подготовки в системе традиционного вузовского образования (О. Ю. Бакаев, 2004; П. В. Дзюбенко, Ю. Г. Кисловский 2000; А. Ю. Степанов, 2006; Ю. Н. Белонежкин, 2000 и др.).



Решение проблемы достижения необходимого качества профессиональной подготовленности специалистов таможенного дела в рамках вузовского образования специалисты связывают с повышением требовательности к уровню их профессиональной воспитанности (В. В. Путин, 2003). В связи с этим потребность в совершенствовании системы вузовского воспитания является социально и профессионально обоснованной, особенно на фоне выраженного обострения общих проблем воспитания подрастающего поколения.

В соответствии с суждениями и сформировавшимися на их основе представлениями о вузовском воспитании, профессиональное воспитание занимает определенное место и имеет свое собственное содержание. Однако для определения приоритетов в выборе направлений профессионального воспитания будущих специалистов таможенного дела разговор о содержании воспитания в рамках указанной специальности имеет особое значение.

В своих рассуждениях мы исходили из того, что детерминирующим фактором, под влиянием которого формируются требования к подготовленности специалистов, является профессиональная деятельность. Если установить связь между ее основными видами и характеристиками специалиста, гарантирующими их качественное выполнение, появляется возможность установить степень их востребованности.

В профессиональной деятельности специалиста таможенного дела гражданственность и чувство патриотизма являются основными личностными качествами. Гражданственность выступает цементирующей силой и гарантом единства гражданина и государства. Патриотизм – одно из наиболее глубоких человеческих чувств, важнейшее духовное достояние личности, характеризующее высший уровень ее развития и проявляющееся в активной деятельной самореализации на благо Отечества.

Гражданственность и патриотизм – это не природные генетически обусловленные качества, а социальные, и потому не наследуются, а формируются в процессе воспитания.

Процесс формирования гражданственности нами воспринимается как целенаправленный, специально организуемый процесс воспитания устойчивых гражданских качеств, характеризующих личность как субъекта правовых, морально-политических, социально-экономических отношений в государственно-общественном пространстве. Необходимость воспитания активной гражданской позиции личности предполагает формирование гражданского самоопределения, ответственности за собственный выбор и результаты деятельности, осознания внутренней свободы. Следовательно, в системе профессиональной подготовки специалистов таможенного дела требуется формирование таких специфических морально-нравственных качеств, как гражданская ответственность, смелость, мужество, честность, порядочность. Формируя личность будущего специалиста, необходимо учитывать, что он



будет жить и работать в определенном государстве и обществе, по отношению к которым он должен быть гражданином. А это значит, что процесс формирования гражданской позиции личности является не обособленной категорией воспитательного процесса, а его неотъемлемой частью.

Основываясь на вышесказанном, целью вузовского профессионального воспитания будущих специалистов таможенного дела следует определить формирование личностных качеств гражданина, ориентированных на общепринятые нормы и нравственные ценности, адекватные общечеловеческим и профессиональным потребностям.

Определяя гражданское воспитание как одно из основополагающих направлений в профессиональной подготовке специалистов таможенного дела, в то же время необходимо отметить, что в государственных образовательных стандартах оно не значится, равно как и воспитание вообще. Учебные планы традиционно ориентированы на обучение, а в рабочих программах по учебным дисциплинам в качестве результата обучения обозначены знания и умения. Если даже предположить, что обучение будет носить воспитательный характер, по нашему мнению, решить задачу по осуществлению гражданского воспитания в вузе все равно не представляется возможным. Хотя необходимо признать, что в общей системе вузовского воспитания учебная деятельность, несомненно, занимает одно из важнейших мест.

Следовательно, проектирование целенаправленного, специально организованного процесса профессионального воспитания в системе вузовской профессиональной подготовки специалистов таможенного дела, способного обеспечить решение задачи по формированию гражданственности, является обусловленной необходимостью. При рассмотрении вопроса об обеспечении гарантий эффективного функционирования подобного процесса нельзя обойтись без уточнения основополагающих базовых понятий, раскрывающих суть и состояние рассматриваемого объекта и процесса, в котором он рассматривается. Понятие, будучи ведущей формой познания действительности, представляет собой логический каркас построения любых научных теорий.

Однозначное, общепринятое толкование понятий необходимо для точности построения теоретических и логических обоснований и объяснения рассматриваемых явлений и процессов. Однако в ходе проведения научных исследований возникает необходимость формирования собственного видения ключевых понятий. В нашем исследовании таковыми являются «гражданственность» и «гражданское воспитание».

Гражданственность как планируемый результат процесса гражданского воспитания есть единство правовой, политической и нравственной культуры. Это гражданские, личностные и профессиональные качества, отвечающие интересам развития личности, коллектива, государства в целом; общечеловеческие, нравственные, социально-экономические и другие ценностные

понятия, без которых невозможно существование человека в современном цивилизованном правовом обществе; уверенность в себе, своих знаниях и своем профессионализме, умение творчески мыслить, быстро и неординарно разрешать любые сложные профессиональные и гражданские проблемы; навыки сотрудничества, способность объединения на уровне устойчивых и постоянных отношений. Это интегрированное качество субъекта, сочетающее в себе личностно-гражданские качества, профессиональные установки, состояние причастности к государственным делам, ценностные ориентации и чувство ответственности за результат своих действий и поступков.

Закономерностью гражданского воспитания является определяющая роль деятельности по отношению к его содержанию. В связи с этим в ряду общепринятых видов вузовской профессиональной подготовки специалистов таможенного дела мы выделяем специфическое гражданское воспитание, в процессе которого формируются социально значимые ценности и различные отношения с обществом и государством. Имея представления о содержании гражданственности как результата, на который ориентирован процесс профессионального воспитания, можно спроектировать модель этого процесса.

Необходимо отметить, что цели и функции гражданского воспитания достигаются и реализуются в обогащенном содержанием целостном учебно-воспитательном процессе, когда гражданский воспитательно-образовательный характер имеют все предметы учебного плана и внеучебные мероприятия воспитательного плана. Данное положение в теории и методике воспитания на протяжении долгих лет воспринимается как догма, так как с точки зрения логики является реализуемым. Однако отсутствие соответствия между востребованным временем результатом и реальным результатом вузовского профессионального воспитания, в том числе воспитания будущих специалистов таможенного дела, вызывает сомнение в отношении целесообразности традиционного построения процесса гражданского воспитания в условиях современного вуза. В связи с этим было решено проверить реально существующие возможности учебно-воспитательного процесса и выявить скрытые резервы, которые в последующем могут способствовать решению вышеобозначенной задачи.

С этой целью было проведено анкетирование профессорско-преподавательского состава, основной задачей которого являлось определение компетентного мнения специалистов высшей школы, непосредственно участвующих в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов таможенного дела, в отношении возможностей эффективного воспитания студентов в рамках учебного и внеучебного времени.

Анализ результатов проведенного опроса позволил сделать некоторые выводы:

В условиях смены ценностных ориентаций и возросших требований к качеству профессиональной подготовленности специалистов с высшим образованием вопросы воспитания подрастающего поколения, в том числе и студенческой молодежи, приобрели высокую актуальность и значимость, что в полной мере осознается профессорско-преподавательским составом высшей школы.

В настоящее время неоднозначно воспринимается необходимость воспитания студентов в процессе обучения в вузе. В качестве основных аргументов, объясняющих позицию противников этого, приводятся: отсутствие обозначения воспитательных задач в документах, регламентирующих учебно-воспитательный процесс в вузе; лимит времени на учебных занятиях, не позволяющий преподавателям отвлекаться от решения учебных задач; формальное отношение к воспитанию в учебном процессе; отсутствие средств стимулирования участия преподавателей в воспитательной работе; ликвидация института кураторства и др.

В кругах профессорско-преподавательского состава сложилось устоявшееся мнение о том, что повысить качество воспитательной работы в вузе можно, если воспитательный процесс будет выстроен с учетом всех резервных возможностей учебного процесса, рационального использования внеучебного времени и положительного опыта предыдущих лет. При этом приоритет отдается внеучебному времени.

В связи с изменением требований к качеству профессиональной подготовленности выпускников вузов возникла обоснованная необходимость обратить особое внимание на организацию воспитательного процесса, который должен восприниматься как компонент профессиональной подготовки. Учитывая востребованность профессиональной деятельности в развитии у будущих специалистов определенного состава личностно-деловых качеств, целесообразно в целостной системе вузовского воспитания выделить направление – профессиональное вузовское воспитание.

Таким образом, обобщая результаты проведенного исследования, мы пришли к убеждению, что построение модели профессионального воспитания будущих специалистов таможенного дела с выраженной направленностью на гражданское воспитание является обоснованной необходимостью. Однако, для того чтобы осуществить грамотное ее проектирование, требуется рассмотреть механизм функционирования процесса воспитания как психолого-педагогического явления. С этой целью был проведен теоретический анализ закономерностей, идей, концепций и парадигм, распространяющихся на теорию и методику воспитания, которые объясняют сам процесс воспитания, его сущность и внутреннее состояние.

В результате мы в очередной раз убедились, что в педагогике воспитание рассматривается как часть учебно-воспитательного процесса и непосредственно связано с обучением, познанием, усвоением знаний, накоплением

образовательного потенциала. В связи с этим формирование гражданских качеств мы представляем как процесс, в котором происходит развитие устойчивых специфических черт личности, направленных на определение ею своих отношений с обществом и государством, а также на определение своего места в системе этих отношений. То есть, это процесс воспитания, который традиционно рассматривается в единстве с обучением. Следовательно, необходимо установить и обозначить взаимосвязь этих процессов между собой.

На основе сравнительного анализа обучения и воспитания как педагогических понятий и социальных явлений были сделаны логические заключения, которые позволили установить типы взаимодействия между ними. Так, наиболее распространенным типом является тип «сливающегося соединения», где воспитание неразрывно связано с обучением и осуществляется через его содержание, формы, методы и средства. Второй тип мы обозначили как «сочетание в обучении и обособление вне его». То есть, воспитание осуществляется как в образовательном процессе, так и параллельно, вне его. Третий тип – «Вне обучения, но в соответствии с общей целью», означает, что воспитание осуществляется вне образовательного процесса, но в соответствии с его общими целями. То есть, это стихийные фрагменты обучения и воспитания, возникающие в семье, коллективе, общности и т.п. Четвертый тип – тип «стихийного сопровождения»: воспитание осуществляется не образовательными учреждениями.

Таким образом, установлены различные типы взаимосвязи между обучением и воспитанием, которые могут использоваться обособлено. Но только их интеграция может гарантировать положительный результат. Следовательно, при проектировании модели процесса воспитания в вузе необходимо учитывать установленный факт, что должно найти свое отражение в ее структурном построении. Однако нашей задачей является проектирование модели процесса гражданского воспитания студентов, доминирующего в профессиональном воспитании будущих специалистов таможенного дела. А это значит, что механизмы взаимодействия и определяющие ими типы взаимодействия между гражданским воспитанием и профессиональным обучением могут отличаться от определенных нами ранее связей.

Проводя работу в указанном направлении, мы опирались на суждения и мнения специалистов в области профессионального образования [3, 6, 8, 10 и др.]. Однако на основании логико-теоретического анализа предлагаемых современными учеными разработок был выработан собственный вариант этапного построения процесса формирования гражданственности у студентов (табл. 1). В качестве основных этапов определены: мотивационный, когнитивный, операциональный и поведенческий. Их периодизация взаимосвязана с организацией обучения в вузе. То есть, каждый этап реализуется на определенном курсе обучения. При этом последовательность

их реализации предполагает выполнение наиболее значимых принципов обучения и воспитания. В частности, это принципы: последовательности и доступности, постепенного усложнения, осознанности, систематичности и др. Характеристики этапов и соответствующие им уровни сформированности гражданственности выступают в качестве промежуточных результатов, на которые должен быть сориентирован весь процесс гражданского воспитания, на определенном этапе его реализации.

Таким образом, рассмотрев теоретические предпосылки построения процесса гражданского воспитания в условиях высшей школы, а также обосновав некоторые из основных теоретических положений, уточняющих направления его коррекции, сложились условия, позволяющие перейти непосредственно к проектированию модели процесса гражданского

**Этапы формирования гражданственности в процессе вузовской профессиональной подготовки специалистов таможенного дела**

Очередность этапов	Название этапов	Основные характеристики этапов	Уровни сформированности гражданственности
1	2	3	4
Первый курс	Мотивационный	Формирование потребностей в знаниях и их реализации в профессиональной деятельности	Уровень внутренних потребностей, представлений
Второй курс	Когнитивный	Выраженная познавательная мотивация. Сформировавшиеся способности обучаемости и интеллектуально-познавательной сферы. Развитие познавательных процессов: внимания, памяти, мышления, воображения	Уровень познавательной потребности, знаний, умений
Третий курс	Операциональный (действие по образцу)	Общая направленность личности, социальные и профессиональные установки, морально-волевые качества, нравственные взгляды и убеждения, мировоззрение, требовательность к себе, общая зрелость, гражданственность	Уровень профессионально обоснованной потребности, знаний, умений и навыков

1	2	3	4
Четвертый курс и далее	Поведенческий и креативно-поведенческий	Включенность в общественные дела, выполнение гражданских обязанностей, участие в разработке социальных программ и проектов. Участие в выполнении профессиональной деятельности	Уровень осознанного отношения к деятельности как к гражданскому долгу. Реализация ЗУН на уровне мировоззренческих убеждений

воспитания в системе профессиональной подготовки специалистов таможенного дела. Это и явилось основной задачей следующего этапа нашей исследовательской работы.

В качестве основных причин, обусловивших необходимость разработки модели процесса формирования гражданственности, выступили:

1) результаты анализа литературы и изучение реального положения дел в вопросе профессиональной подготовки кадров, высветившие наличие проблем в высшей школе и в сфере таможенного дела;

2) данные предварительных исследований, указывающие на имеющие место противоречия между требуемым и реальным качеством профессиональной подготовленности выпускаемых вузами специалистов таможенного дела;

3) мнение специалистов и руководителей таможенной службы, выступающих с требованием пересмотреть содержание профессиональной подготовки выпускаемых кадров, с учетом тенденций развития таможенного дела и сформировавшихся новых требований, предъявляемых к высшей школе;

4) теоретические предпосылки и обоснования содержательного, процессуального, организационного и методического построения вузовского профессионального воспитания как составляющего компонента профессиональной подготовки в вузе;

5) результаты исследований, позволившие выделить гражданское воспитание как приоритетное в профессиональном вузовском воспитании и профессиональной подготовке специалистов таможенного дела.

С целью формирования четких представлений о планируемом результате процесса гражданского воспитания были определены первоочередные задачи, образующие связь между действиями и результатами:

1. Коррекция отношения студентов к профессиональной образованности и подготовленности в соответствии с тенденциями развития таможенной службы и сформировавшимися на этой основе требованиями к качеству их профессиональной компетентности и воспитанности.



2. Воспитание у студентов готовности к осознанию себя причастными к таможенной службе, значимости и ответственности возлагаемых специфической профессиональной сферы.

3. Преодоление социальной пассивности студентов и мобилизация усилий на глубокое осознание необходимости практического освоения правовых и нравственных норм гражданского поведения.

4. Повышение культурного и интеллектуального уровня развития, воспитание способности к продуктивной интеллектуальной деятельности.

5. Развитие представлений о рыночной экономике, международных торговых отношениях и месте специальности «Таможенное дело» в этих процессах.

6. Воспитание активной гражданской позиции и способности к самостоятельному активному действию в учебной и практической деятельности.

Реализация поставленных задач позволит сформировать у студентов ряд личностных качеств, востребованных и являющихся профессионально-значимыми: гражданские и профессиональные качества, отвечающие интересам личности, общества, государства; общечеловеческие, нравственные, ценностные понятия; способности реагировать и принимать неординарные решения, полезные для дела, общества и государства.

Моделирование процесса гражданского воспитания будущих специалистов таможенного дела осуществлялось с учетом основных механизмов вузовского профессионального воспитания и основных компонентов профессиональной воспитанности: мотивационно-ценностного, духовно-нравственного, профессионально-деятельностного.

С целью придания модели идеальной формы мы стремились обеспечить обоснованность, логическую последовательность, системность предпринимаемых действий. В частности, было осуществлено:

1. Концептуальное обоснование модели, которое включает методологические, социально-профессиональные и педагогические основы; закономерности, принципы и требования воспитательной работы.

2. Моделирование системы гражданского воспитания базировалась на четко обозначенных организационно-содержательных условиях, методических и управленческих методах и приемах его реализации.

3. Структурное построение модели выполнено во взаимосвязи содержания, условий и этапности реализации воспитательного процесса формирования гражданственности у студентов.

4. Эффективность моделирования процесса гражданского воспитания определяется соответствием реально полученного конечного результата планируемому.

5. Структурное построение модели (рис. 2) базируется на концепции профессионально ориентированного подхода, который конкретизируется системой педагогических принципов: направленности учебно-воспитательного

процесса в вузе на профессиональное воспитание, с акцентом на гражданскую направленность; целостности образовательного процесса; управление процессом становления специалиста таможенной службы через включение студентов в базовую и профессиональную культуру; обеспечение субъективной мировоззренческой и гражданской позиции студента в процессе его профессиональной подготовки.

Фактором, обуславливающим цель процесса формирования гражданственности в предлагаемом варианте модели является планируемый результат – модель гражданской воспитанности. На его основе определяются модельные характеристики, которым должен соответствовать выпускник вуза после его окончания. Удовлетворяется данное требование через содержание, реализуемое в учебном и воспитательном процессах, в специально созданных педагогических условиях с использованием педагогических (воспитательных, образовательных) технологий. Другими словами, реализация содержания гражданского воспитания осуществляется в воспитательном процессе, организуемом с использованием всех резервных возможностей учебно-воспитательного процесса (учебного и внеучебного). Построение процесса формирования гражданственности у будущих специалистов таможенного дела по предлагаемому образцу представляет

собой логически и теоретически рационально выстроенную систему, функционирование которой позволяет прогнозировать достижение поставленной цели.

Целью в данном случае выступает стремление к достижению результата, соответствующего планируемому. Конечным результатом является воспитание устойчивой гражданской позиции, соответствующей профилю профессиональной деятельности, с характеристиками, идентичными идеальной модели гражданской воспитанности.

Так как процесс воспитания является длительным (в условиях вуза это пять лет), мы сочли возможным расчленить его на этапы, которые отражены в структуре модели: мотивационный, когнитивный, операциональный и поведенческий. Каждый этап определяют не только временные рамки, но и уровни формирования гражданственности, предусматривающие достижение определенного промежуточного результата.

Реализация предлагаемого варианта формирования гражданственности в условиях вуза предусматривает: последовательное насыщение учебных дисциплин и воспитательных мероприятий, направленных на формирование гражданственности, более сложным содержанием; ориентацию студентов на рациональное сочетание духовно-нравственных личных и профессиональных интересов; включение студентов в деятельность, обеспечивающую усвоение профессиональных норм, принципов, ценностей и осознание ответственности за их соблюдение; создание педагогически оправданной культурно-образовательной среды в вузе, способствующей формированию

гражданственности у студентов; создание оптимального психолого-эмоционального климата в студенческом коллективе и во взаимодействии с сотрудниками и преподавателями вуза; последовательное усложнение ролевого участия студентов в воспитательной работе и учебной деятельности от когнитивного до креативно-поведенческого уровня.

Четкое выполнение всех предписаний по педагогическому сопровождению реализации модели процесса формирования гражданственности у будущих специалистов таможенного дела в условиях вуза служит гарантом и позволяет прогнозировать достижение результата на высоком уровне соответствия модельным характеристикам. Однако для подтверждения эффективности разработанной модели и определения возможности ее применения на практике необходимо экспериментальное подтверждение.

### Библиографический список

1. **Бакаева, О. Ю.** Таможенное право России [Текст] : учебник / О. Ю. Бакаева // отв. ред. Н. И. Химичева. – М.: Юристъ, 2004. – 385 с.
2. **Белонежкин, Ю. Н.** Модель таможни как основа исследования ее деятельности [Текст] / Ю. Н. Белонежкин // Исследование проблем таможенного дела: Сб. научн. тр. – М.: РИО РТА, 2000. – С. 126–131.
3. **Бойко, И. Н.** Формирование гражданственности будущего социального педагога [Текст] : автореф. ... канд. пед. наук / И. Н. Бойко – М., 2007. – 22 с.
4. **Гогиберидзе, Г. М.** Содержание и организация воспитательной работы в университете [Текст] / Г. М. Гогиберидзе, Ю. Н. Ключко, Н. П. Клушина. – Ставрополь, 2004. – 283 с.
5. **Дзюбенко, П. В.** Таможенная политика России [Текст] : курс лекций / П. В. Дзюбенко, Ю. Г. Кисловский. – М.: РИО РТА, 2000. – 246 с.
6. **Кубашичева, Л. Н.** Становление профессиональной Я-концепции будущих педагогов [Текст] : автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Майкоп, 2003. – 45 с.
7. **Путин, В. В.** Дело государственной важности [Текст] / В. В. Путин // Высшее образование в России. – 2003. – № 1. – С. 5–11.
8. **Середа, В. А.** Патриотическое воспитание студентов педагогических вузов во внеучебной деятельности [Текст] : автореф... канд. пед. наук / В. А. Середа. – М., 2007. – 25 с.
9. **Степанов, А. Ю.** Служить государству нужно честно [Текст] / А. Ю. Степанов // Таможенные вести Приволжья. – Н. Новгород, 2006. – С. 6–7.
10. **Фатов, А. В.** Социальное воспитание студенческой молодежи в культурно-досуговой деятельности [Текст] : автореф... канд. пед. наук / А. В. Фатов. – М., 2007. – 25 с.

РАЗДЕЛ XIV  
В ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

---

**ИНФОРМАЦИЯ О ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ**

**Диссертационный совет Д 212.172.01  
при Новосибирском государственном педагогическом университете**

Адрес: 630123 г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28  
Тел/факс: (3832) 2-68-11-61, 2-68-11-91

**Научные специальности:**

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования  
(педагогические науки)

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования  
(педагогические науки)

19.00.01 - Общая психология, психология личности, история психологии  
(психологические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор <b>Лепин Петр Вольдемарович</b>
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор <b>Беловолов Валерий Александрович</b>
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор <b>Беловолова Светлана Павловна</b>

**Диссертационный совет Д 212.011.01 при Барнаульском  
государственном педагогическом университете**

Адрес: 656031 г. Барнаул, ул. Молодежная, 55  
Тел.: (3852) 36-82-71, 36-82-73; факс 26-08-36

**Научные специальности:**

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования  
(педагогические науки)

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования  
(педагогические науки)

19.00.01 - Общая психология, психология личности, история психологии  
(психологические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор <b>Лопаткин Владимир Михайлович</b>
Заместитель председателя	доктор психологических наук, профессор <b>Орлов Александр Николаевич</b>
Ученый секретарь	кандидат педагогических наук, профессор <b>Шептенко Полина Андреевна</b>

**Диссертационный совет Д 311.005.01 при Уральском государственном университете физической культуры**

Адрес: 454091 г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, 1

Тел.: (3512)37-04-98; факс: 37-05-76

**Научные специальности:**

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования  
(педагогические науки)

13.00.04 – Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры  
(педагогические науки)

13.00.08 - Теория и методика профессионального образования  
(педагогические науки)

Председатель совета	заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор <b>Найн Альберт Яковлевич</b>
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор <b>Куликов Леонид Михайлович</b>
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор <b>Кузьмин Андрей Михайлович</b>

## ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; все поля – 2,0 см.; набор для удобства редактирования и вычитки - через полторный интервал. Основной кегль - 14, размер шрифта для списка литературы - 12 кегль, начертание шрифта - Times New Roman, дискета с текстом статьи в редакторе Word в формате RTF и краткими сведениями об авторе: Ф.И.О. (полностью), научная степень и должность, место работы, контактный телефон или адрес в Интернете. Дискета должна быть проверена на наличие вируса! В случае его обнаружения редакция вправе не печатать данную статью во избежание попадания вируса на рабочий компьютер.

2. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- а) УДК;
- б) название (полностью прописными буквами);
- в) имя, отчество, фамилия автора;
- г) аннотация статьи (3-4 строчки), ключевые слова обязательны с переводом на английский язык;
- д) сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность, организация, E-mail, город. Обязательно с переводом на английский язык.

Пример: Иванов Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, [journal.nspu@mail.ru](mailto:journal.nspu@mail.ru), Новосибирск

3. Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw или рисуются черной тушью или ручкой (карандаш не допускается!) с обязательным указанием номера рисунка и его места в тексте. Таблицы представляются только в компьютерном варианте, фотографии - либо в компьютерном варианте, либо прилагаются к тексту (оригинал должен быть четким!).

4. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту - курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

5. В конце каждой статьи приводится «Библиографический список». Все работы, помещенные в библиографический список, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать список с текстом. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:



Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13;14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал, что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с.53].

Примеры оформления библиографического списка различных видов изданий:

а) книга одного автора:

**Иванов, С. Н.** Египет: Боги и герои [Текст] / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера [Текст] / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15.

в) статья из журнала, газеты:

**Домогаков, В. Н.** Классификация функций человека как субъекта общения [Текст] / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С.51–60.

## RULES OF REGISTRATION OF PAPERS IN THE «SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL»

1. For acceleration of work with authors' materials the "Siberian pedagogical journal" asks to send a copy of the text, printed on paper with the following requirements:

- A4 format;
- 1,5 interval.
- Main font size - 14,
- Font size in Bibliography - 12,
- Font - Times New Roman,
- Floppy disk with the text (MS Word or RTF document File)

Brief items of information about the author:

- First name, middle name, last name (completely),
- Scientific degree and post,
- Place of work,
- Contact phone or the Internet address.

The disk should be checked up for computer viruses! In case of their detection the file will be deleted and the text may be rejected.

2. The text should include the following information:

- ISBN;
- Complete title of the paper (in capital letters);
- First name, middle name (or patronymic), surname of the author;
- Article summary (3-4 lines), keywords are obligatory with translation into English;

Personal information about the author: surname, first name, middle name (or patronymic), academic degree and status, post, organization, E-mail, city. Translation into English is requested.

Example: Ivanov Ivan Ivanovich - Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Chair of Pedagogics, Novosibirsk State Pedagogical University, [journal.nspu@mail.ru](mailto:journal.nspu@mail.ru), Novosibirsk

3. Pictures should be placed in the text with resolution not less than 300 dpi, graphics should be generated by Corel Draw editor or drawn in black ink or ball-point (pencil is not supposed). All pictures should hold a number, their place in the text should be indicated. The tables may be presented only in computer form, photos – either in computer form, or attached to the paper text (original should be sharp and clear).

4. Underlining or CAPITALS are not desired. Please emphasize words with *Italics*, **bold Italics** or bold font.

5. The list of literature at the end of each paper should be entitled "Bibliography". All the works in the list should be numbered and referred to correctly in the text.

The references to the literature are made in square brackets and placed immediately after the names mentioned in the text, the first figure being its number in the bibliography, the second – number of page.

Examples:

The further development of this theory can be found in S. N. Petrov's works [13,14].

Or:

S. N. Petrov writes "they were facing constant problems of unfavorable community environment" [13. P. 14].

Examples of Bibliography:

1) Monograph by one author:

Behr-Sigel, E. Discerning the Signs of the Times / E. Behr-Sigel. – N.Y.: St Vladimir's Seminary, Prague, 2001. - 202 p.

2) Item from collected papers:

Cruse, D. A. Antonymy Revisited Some Thoughts on the Relationship between Words and Concepts// Frames, Fields and Contrasts. New Essays in Semantic and Lexical Organization / Ed. by A. Lehrer, E. Feder-Kittay. - Hillsdale (NJ): LEA, Publishers, 1992. - P. 289-306.

3) Article from journal, newspaper, magazine:

Домогаков, В.Н. Классификация функций человека как субъекта общения /В.Н. Домогаков //Психологический журнал.- 1987. - № 4. - С.51-60.

4) Electronic resource:Doomsday Book [Electronic resource]. - [www.doomsdaybook.co.uk](http://www.doomsdaybook.co.uk).

---

## АВТОРЫ НОМЕРА

**Аверина Мария Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и методики преподавания иностранных языков Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, e-mail: averina\_m@mail.ru, Ярославль

**Адольф Владимир Александрович** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева», e-mail: adolf@kspu.ru, Красноярск

**Аляева Ирина Николаевна** – заместитель директора по научно-методической работе ГОУ СПО «Педагогический колледж», соискатель ГОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», e-mail: pedcollorsk@mail.ru, Орск

**Бакова И. В.** – ассистент кафедры общей и возрастной психологии РГУ имени С. А. Есенина, e-mail: greypost04@yandex.ru, Рязань

**Бебинов Сергей Евгеньевич** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры Физического воспитания, ГОУ «СибАДИ», e-mail: bebinov.ru@gmail.com, Омск

**Борисова Камила Наилевна** – ассистент кафедры иностранных языков факультета иностранных языков Бирской государственной социально-педагогической академии (Республика Башкортостан), e-mail: 130598@rambler.ru, Бирск

**Вахтель Лариса Викторовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры теории, истории музыки и музыкальных инструментов факультета художественного образования Воронежского государственного педагогического университета, e-mail: lara-wachtel@rambler.ru, Воронеж

**Воробьева Елена Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент, директор Филиала Российского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, e-mail: info@ifrgufk.ru, Иркутск.

**Гомбоева Ирина Сергеевна** – соискатель кафедры педагогики Забайкальского Государственного Гуманитарно-педагогического университета; заместитель директора по научно-методической работе профессионального училища № 31, e-mail: gombоеvai@mail.ru, п. Приаргунск Забайкальского края

**Давыдова Наталья Ивановна** – социальный педагог Крюковской общеобразовательной средней школы Чеховского района, e-mail: DNI1957@yandex.ru, Московская область

**Денисова Ольга Владимировна** – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Башкирского государственного медицинского университета, e-mail: olgadenisova@bk.ru, Уфа

**Фомина Наталья Александровна** – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, Рязань

**Дрень Олеся Евгеньевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры Методик дошкольного и начального образования Нижневартовского государственного гуманитарного университета, докторант кафедры эстетического воспитания Уральского государственного педагогического университета, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук, e-mail: drenolesya@yandex.ru, Нижневартовск

**Дулатова Зайнеп Асаналиевна** – кандидат физико – математических наук, доцент, заведующая кафедрой математики и методики обучения математике ГОУ ВПО «Иркутский государственный педагогический университет», e-mail: dulatova@yandex.ru, Иркутск

**Дьякова Маргарита Борисовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры химии ГОУ ВПО «Иркутский государственный педагогический университет», e-mail: mb501@yandex.ru, Иркутск

**Ефимов Михаил Вячеславович** – старший офицер войсковой части 31508, e-mail: moriston@yandex.ru, Н. Новгород

**Земляков Александр Егорович** – Заслуженный работник образования Чувашской Республики, доктор педагогических наук, профессор кафедры истории образования, этнопедагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева, e-mail: Tanjana1@yandex.ru, Чебоксары

**Зияудинова Оксана Магомедовна** – ассистент кафедры информационных технологий факультета информатики Дагестанского государственного педагогического университета, e-mail: Rika01-01@yandex.ru, Махачкала

**Злобина Светлана Павловна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики и теории обучения физике Шадринского государственного педагогического института, докторант Челябинского государственного педагогического университета, e-mail: zhedai@shadrinsk.net, Шадринск

**Иванайская Татьяна Леонидовна** – соискатель кафедры педагогики высшей школы Оренбургского государственного педагогического университета, e-mail: sxtt@ufamts.ru, Оренбург

**Ильина Нина Федоровна** – кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией педагогических исследований, ГОУ ДПО «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», e-mail: nina@cross-ipk.ru, Красноярск

**Каримов Загир Шакирович** – кандидат педагогических наук, доцент, декан физико – математического факультета Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, e-mail: ilarit-teregulov@yandex.ru, Уфа

**Климова Татьяна Владимировна** – ассистент кафедры специальной и практической психологии Педагогического института Южного федерального университета, e-mail: kimova@mail.ru, Ростов-на-Дону

**Козлов Михаил Петрович** – ассистент кафедры истории и социально-политических дисциплин Центра гуманитарного образования Алтайского государственного аграрного университета, Барнаул

**Комарова Юлия Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой интенсивного обучения иностранным языкам Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, e-mail: yuliakomarova@mail.ru, С-Петербург

**Кондратьева Ольга Геннадьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой начального профессионального образования Иркутского ИПКРО, e-mail: danqo@mail.ru, Иркутск

**Косогова Анастасия Самсоновна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики высшей школы ГОУ ВПО «Иркутский государственный педагогический университет», e-mail: ask48@rambler.ru, Иркутск

**Крымова Альбина Девлетовна** – методист отдела педагогической практики ГОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», e-mail: brain1974@mail.ru, Махачкала

**Лапшина Елена Сергеевна** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры математики и методики обучения математике ГОУ ВПО «Иркутский государственный педагогический университет», Иркутск

**Ледяева Юлия Романовна** – заместитель директора по учебной части краевого государственного образовательного учреждения дополнительного образования взрослых «Учебно-производственный снабженческий центр», e-mail: senko@mc.asu, Барнаул

**Леушина Ирина Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент Нижегородского государственного технического университета имени Р. Е. Алексеева, fmvt@nntu.nnov.ru, Нижний Новгород

**Макашина Ирина Илхамовна** – кандидат педагогических наук, доцент Морской государственной академии имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, e-mail: irmak@inbox.ru, Новороссийск

**Меркулова Людмила Петровна** – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Самарского государственного аэрокосмического университета, e-mail: aimerk@yandex.ru, Самара

**Мирзабекова Ольга Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики, докторант Московского государственного педагогического университета, e-mail: omirzabekova@yandex.ru, Астрахань

**Наролина Валентина Илларионовна** – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Курского государственного медицинского университета, e-mail: narolina@mail.ru, Курск



**Рамазанова Эльгина Рашидовна** – аспирант кафедры коррекционной педагогики Уральского государственного педагогического университета, e-mail: g\_agavelyan@mail.ru, Челябинск

**Сальников Виктор Александрович** – доктор педагогических наук, профессор, ректор ГОУ «СибАДИ», e-mail: rector@sibadi.org, Омск

**Селиванова Елена Анатольевна** – аспирант кафедры коррекционной педагогики Уральского государственного педагогического университета, e-mail: sel\_lena@mail.ru, Челябинск

**Слесарев Юрий Васильевич** – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и права Пензенской государственной технологической академии, e-mail: sekretar@pioo.tl.ru, Пенза

**Султанбаева Клавдия Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, e-mail: ski57@ya.ru, Абакан

**Тенюкова Галина Григорьевна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и методики музыки ГОУ ВПО «ЧГПУ им. И. Я. Яковлева», e-mail: Tanjana1@yandex.ru, Чебоксары

**Терегулов Филарит Шарифович** – доктор педагогических наук, профессор Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, e-mail: filarit-teregulov@yandex.ru, Уфа

**Терещенкова Анна Олеговна** – ассистент кафедры социальной педагогики и психологии Владимирского государственного гуманитарного университета, e-mail: hrisipp@rambler.ru, Владимир

**Улзытуева Александра Ивановна** – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Забайкальского государственного гуманитарно–педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, e-mail: alndra@mail.ru, Чита

**Ушакова Елена Владимировна** – старший преподаватель кафедры русского языка и методики преподавания, заместитель декана факультета начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

**Фатеев Виктор Антонович** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой гимнастики факультета физической культуры Барнаульского государственного педагогического университета, Барнаул

**Фэн Бо** – кандидат филологических наук государственного института русского языка имени А. С. Пушкина, старший преподаватель факультета русского языка Сианьского университета иностранных языков, e-mail: fengbo127@yahoo.com.cn, Москва

**Хазов Е. А.** – аспирант кафедры всеобщей истории и международных отношений РГУ имени С. А. Есенина, e-mail: greypost04@yandex.ru, Рязань

**Хугистова Фатима Шамильевна** – аспирант кафедры педагогики Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л.Хетагурова, e-mail: hugistova@mail.ru, Владикавказ

**Хуснутдинова А. Г.** – соискатель Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, e-mail: greypost04@yandex.ru, Чебоксары

**Черных Анатолий Иосифович** – кандидат технических наук, доцент, проректор по учебной работе ГОУ ВПО «Кубанский государственный технологический университет», e-mail: ronamogeva@kubstu.ru, Краснодар

**Швырёва Татьяна Алексеевна** – старший преподаватель Пензенского государственного педагогического университета им В. Г. Белинского, e-mail: yurmashevj@inbox.ru, Пенза

**Шорников Леонид Иванович** – доцент, заведующий кафедрой «Таможенное дело» Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского, Нижний Новгород

**Юмакулов Наиль Хасанович** – начальник кафедры психологии и педагогики Ульяновского высшего военно-технического училища, e-mail: Tanjana1@yandex.ru, Ульяновск

---

## AUTHORS

**Adolf Vladimir Alexandrovich** - doctor of Pedagogy, professor, the Head of Pedagogy Department SEI HPE “Krasnoyarsk State Pedagogical University after V.P. Astafyev”, Krasnoyarsk

**Alayeva Irina Nikolayevna** – competitor for Orenburg state university, Orenburg

**Averina Maria Nikolaevna** – the Head of the Methodological Department at the Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl

**Bakova Irina Vladimirovna** - the post-graduate student of chair of psychology of the person, special psychology and correctional pedagogics Ryazan State University named after S. A. Esenin, Ryazan

**Bebinov Sergey Evgenievich** – docent of physical education department, Siberian automobile and highway academy (SibADI), candidate of pedagogical sciences

**Borisova Kamila Nailevna** - competitor, teaching assistant of the Foreign Languages department of Birk State Social Pedagogical Academy, Birk

**Chernykh Anatoly Iosifovich** - Candidate of Science, Associate Professor, Vice Principal of Academic Activities of Kuban State Technological University, Krasnodar

**Davidova Nataliya Ivanovna** - a post-graduate of chair of general and social pedagogics in Moscow Pedagogical Academy of post-diploma education, Moscow

**Denisova Olga Vladimirovna** – head teacher of the chair of pedagogic and psychology Bashkir State Medical University, Ufa

**Diakova Margarita Borisovna** – candidate of pedagogical science, senior lecturer of department of chemistry Irkutsk State Pedagogical University, Irkutsk

**Dren Olesia Evguenuevna** - is a candidate of pedagogical science, an associate professor of the Preschool and Primary Education Sub department of the Nizhnevartovsk State Humanitarian University, a doctoral candidate at the Ural State Humanitarian Pedagogical University and a corresponding member of the Pedagogical and Social Science Academy, Nizhnevartovsk

**Dulatova Zainep Asanalievna** – associate professor, phd, chief by the department of mathematics and method of teaching mathematics of Irkutsk State Teacher Training University, Irkutsk

**Efimov Michael Vyacheslavovich** - none major officer military detachment № 31508, Nizhny Novgorod

**Fomina Natalia Aleksandrovna** - the doctor of psychological sciences, the professor, the head of chair of psychology of the person, special psychology and correctional pedagogics, Ryazan State University named after S. A. Esenin, Ryazan.

**Gomboyeva Irina Sergeevna** - post-graduate student Zabaykalskiy State Humanitary Pedagogical University Deputy of director on scientific work and methodics State Educational Establishment «Vocational school № 31», Priargunsk, Zabaykalskiy krai

**Ilyina Nina Fyodorovna** - doctor of Pedagogy, the head of laboratory of pedagogical researches SEI EPE “Krasnoyarsk regional In-Service Teacher training Institute”, Krasnoyarsk

**Ivanaiskaya Tat'yana Leonidovna** - graduate student of a department of higher pedagogy of Orenburg State Pedagogical University, Orenburg

**Karimov Zagir Shakirovich** - Candidate of Sciences (Physics & Mathematics) the dean of the Physics and Mathematics Faculty, Bashkir State Pedagogical University, Ufa

**Khougistova Fatima Shamilevna** - Post-graduate student of North-Osetian State University, Vladikavkaz

**Klimova Tatiana Vladimirovna** - post-graduate student of the chair of special and practical psychology Pedagogical Institute of South Federal University, Rostov-on-Don.

**Komarova Yulia Aleksandrovna** – Head of Intensive Foreign Language Teaching Department, Herzen State Pedagogical University of Russia, St-Petersburg

**Kondratyeva Olga Gennadiyevna** - Chair of VET cathedra, Irkutsk Teacher Retraining Institute, the candidate of pedagogical sciences, Irkutsk

**Kosogova Anastasiya Samsonovna** – doctor of pedagogical science, professor, head of department of higher education pedagogics Irkutsk State Pedagogical University, Irkutsk

**Lapshina Elena Sergeevna** – phd, assistant to the professor of the department of mathematics and method of teaching mathematics of Irkutsk State Teacher Training University, Irkutsk

**Ledyayeva Juliya Romanovna** – Pedagogical Department post-graduate student of Altai State University, Barnaul

**Leushina Irina Vladimirovna** - candidate of science, associate professor of the foreign languages department of machine building specialties, Nizhny Novgorod State Technical University named after R. Alexeyev, Nizhny Novgorod

**Makashina Irina Ilhamovna** – person working for doctor's degree Kuban State University, Kuban

**Merkulova Ludmila Petrovna** – Head of the Foreign Languages Department Samara State Aerospace University, Samara

**Mirzabekova Olga Viktorovna** Ph.D., associated professor of the chair of physics of The Astrakhan state technical university, Astrakhan

**Narolina Valentina Illarionovna** — Kursk State Medical University the head of the department of foreign languages №1, docent, candidate of psychological sciences, Kursk

**Ramazanova Elgina Rashidovna** - the post-graduate student of Special pedagogics department, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg

**Salnikov Viktor Aleksandrovich** – rector of Siberian automobile and highway academy (SibADI), professor, doctor of pedagogical sciences

**Selivanova Elena Anatolievna** – the post-graduate student of Special pedagogics department, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg

**Shvyryova Tatyana Alekseevna** – Post-Graduate Student of the Department of Pedagogics, Seior teacher of the Department of Fine arts of the Penza State Pedagogical University after V.G. Belinskiy, Penza

**Slesarev Yuriy Vasilievitch** - the senior lecturer of faculty of history and right of the Penza state technological academy, corresponding member of the International academy on ecology and safety of ability to live (МАНЭБ), Penza

**Sultanbaeva Klavdia Ivanovna** – candidate of pedagogical science, dotsent of Katanov State University of Khakasia, Abakan.

**Tenjukova Galina Grigorievna** - head of theory and methods of music department, docto of pedagogical sciences, professor Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

**Tereshchenkova Anna Olegovna** – applicant of the department of social pedagogies and psychology of Vladimir State Humanitarian University, Vladimir

**Vorobyeva Elena Vladimirovna** – The doktorant of sub faculty of pedagogic of the Russian State University of Physical Education, Sports and Tourism, Moscow

**Wachtel Larisa Victorovna** – assistant professor of the chair of theory, history of music and musical instruments Voronezh State Pedagogical University, Voronezh

**Yumakulov Nail Khasanovich** - head of the humanities department, candidate of pedagogical sciences, associate professor Ylyanovsk high military school of rear and transport, Ylyanovsk

**Zemlyakov Alexander Yegorovich** – doctor of pedagogical sciences, professor of the chair of history of education, ethnopedagogy and Yakovlev studies of the Chuvash State Pedagogical University named after I. Y. Yakovlev, Cheboksary

**Zlobina Svetlana Pavlovna** -The Candidate of pedagogical sciences, assistant professor Shadrinsk State pedagogical institute, Shadrinsk.

**Krymova Albina Devletovna** - methodologist of the Department of Teaching Practice, the Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala

**Teregoolov Filiret Sharifovich** - doctor of pedagogics, professor of the M.Akmulla Bashkir State Pedagogical University, Ufa

**Ulzytuyeva Alexandra Ivanovna** - candidate of pedagogics, senior researcher of the N.G.Chernyshevsky Transbaikalian State Pedagogical University of Arts, Chita

**Fateyev Victor Antonovich** - candidate of pedagogics, senior lecturer, Head of the Chair of Gymnastics, the Faculty of Physical Training in the Barnaul State Pedagogical University, Barnaul

**Fan Bo** - Candidate of philology. The A.S.Pushkin State Institute of the Russian Language, Moscow, Senior Teacher of the Russian Faculty of the Sian University of Foreign Languages, China.

**Hazov E.A.** - post-graduate student of the Chair of World History and International Relations, the S.A.Yesenin Russian State University of Arts, Ryazan





# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

## НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в первые десятилетия нового столетия, для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей, технологий педагогического образования.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых образовательных процессов, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *Профильное обучение*
- *Формирование культуры личности*
- *Непрерывное образование*
- *Языковая культура*
- *Информационные и педагогические технологии*
- *История педагогической теории и практики*
- *Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве*
- *Образование. Здоровье. Безопасность*
- *Обмен опытом*
- *Размышление, обсуждение*
- *Информационное сообщение*
- *В диссертационных советах*
- *О новых книгах*

«Сибирский педагогический журнал» 4 ноября 2004 г. зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге.

ISSN под следующим номером: ISSN 1813-4718

Основное название: *Sibirskij pedagogiceskij zurnal*

Сокращенный вариант названия: *Sib. pedagog. z.*

«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс по каталогу Роспечати – 32358



## **SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL**

### **SCIENTIFIC EDITION**

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

“The Siberian pedagogical journal” is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of “the Siberian pedagogical journal” expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

the following sections are submitted in the journal:

- Vocational Training
- Profile Training
- Formation of Culture of the Person
- Continuous Education
- Language Culture
- Information and Pedagogical Technologies
- History of the Pedagogical Theory and Practice
- Ethno-Pedagogical Culture in Modern Educational Space
- Education. Health. Safety
- Exchange of Experience
- Reflections, Discussions
- Information
- In Dissertation Councils
- New Books

On November 4, 2004 “The Siberian pedagogical journal” was registered in the International registration catalogue in Paris, France

**ISSN under following number: ISSN 1813-4718**

**The basic name transliterated: Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal (Russian: Сибирский педагогический журнал)**

**The shortened form of the name: Sib. pedagog. z.**

**“The Siberian Pedagogical Journal” is distributed by subscription and at retail. Subscription index in the Russpechat catalogue – 32358**